

# Selvvurdering i skolekonteksten

Vibeke Bugge



Masteroppgave vår 2011

Master i pedagogikk - Allmenn studieretning

Pedagogisk forskningsinstitutt  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet  
UNIVERSITETET I OSLO

[28.06.11]

© Forfatter

2010

Tittel

Vibeke Bugge

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Denne oppgaven handler om sammenhengen mellom elevers selvurdering og hvordan de oppfatter skolen som læringsarena og som sosial arena. Problemstillingene i oppgaven er: (1) Hvordan vurderer elever med høyest og lavest selvurdering seg selv og sin kompetanse? (2) Hvem har høyest og lavest selvurdering? (3) Hvordan trives elever med høyest og lavest selvurdering på skolen? (4) Hvordan verdsetter elever med høyest og lavest selvurdering skolen? Disse problemstillingene vil bli belyst gjennom et tverrteoretisk perspektiv, der jeg er inspirert av det pedagogiske, sosiologiske og psykologiske perspektivet. Dette betyr at både de psykologiske og de sosiologiske prosessene vil bli sett på som viktig i elevenes utvikling av en god selvurdering. Bakgrunnen for disse problemstillingene og valgt teorigrunnlag er å få en innsikt i hvordan elever med høyest selvurdering og elever med lavest selvurdering opplever seg selv og sin skolehverdag forskjellig. Dette for å få en forståelse for hvordan selvurderingen har betydning for elevers mulighet til å utnytte sitt fulle potensiale.

Oppgaven er knyttet til forskningsprosjektet ” Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø”. Dette forskningsprosjektet ledes av Sylvi Stenersen Hovdenak på Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) og omfatter flere delprosjekter. Prosjektet som helhet er flermethodisk og omfatter både dybdeintervjuer, videoobservasjon i klasserom og surveyundersøkelse. Min oppgave har benyttet seg av prosjektets kvantitative surveyundersøkelse. Her har det totalt deltatt 133 elever fra fire forskjellige skoler i Oslo-området. Disse elevene har en alder fra 13-19 år.

Det kvantitative datamaterialet i denne oppgaven består av totalt 77 spørsmål fordelt på ni skalaer og et enkeltspørsmål. Spørsmålene har som hensikt å måle elevenes vurdering av seg selv og sin kompetanse, hvor godt de trives på skolen, hvordan de opplever læringsmiljøet på skolen og om de er skole- eller vennskapsorientert på skolen. Alle er basert på selvrapportering, der elevenes egne opplevelser og erfaringer er i sentrum.

Analysen i denne oppgaven viser til at elevene med høyest og lavest selvurdering har svært forskjellig opplevelse av både seg selv og sin skolehverdag. De elevene som er fornøyd med

seg selv og sin kompetanse trives bedre på skolen, de opplever at skolen er mer intellektuell og kreativt stimulerende og de opplever større sosial tilhørighet til skolen. Analysen sier ingenting om hvilken retning sammenhengen mellom selvvurderingen og erfaringene på skolen går. Teorien viser likevel til at det mest sannsynlig er snakk om en gjensidig avhengighet. Dette betyr at ungdommenes opplevelser og erfaringer av seg selv bør bli sett på som viktig både for sin egen psykologiske helse, for hvordan de håndterer sin egen skolehverdag og hvordan de samhandler med sine jevnaldrende. Men det betyr også at erfaringene og opplevelsen av skolen er viktig for om elevene utvikler en positiv selvvurdering. Dette viser til viktigheten av at elevene møter en profesjonell skole, som vet å håndtere og hjelpe ulike elever med ulike vansker knyttet til sin egen selvvurdering.

# Forord

Vi har vel alle opplevd ubehagelige eller engasjerte situasjoner som har bidratt til ulike vurderinger av oss selv. En av grunnene til min store interesse for dette temaet, er at jeg selv har merket hvordan følelsene jeg har om meg selv kan ta kontroll over hva jeg gjør, hvordan jeg gjør det, og hvordan jeg tolker situasjonen jeg befinner meg i. Når jeg har positive følelser og tanker om meg selv merker jeg hvor lett det er å møte utfordringer jeg ikke ellers ønsker å møte. På den andre siden, når jeg har negative følelser og tanker om meg selv merker jeg hvordan dette setter mentale sperrer for både ambisjoner og motivasjon knyttet til den gitte situasjonen.

Jeg håper at mitt engasjement, for temaet, vises i innholdet i denne oppgaven, for en ting er jeg sikker på og det er at jeg ikke er alene om å kjenne frustrasjonen over hvordan negative følelser kan overta kontrollen. Mitt ønske er derfor at skolen og pedagoger som jobber med barn og unge får en større forståelse over hva negative og positive vurderinger og følelser kan gjøre med en person. Dette slik at de kan hjelpe elever med å bli mer selvsikker og få muligheten til å utnytte sitt fulle potensiale.

Engasjementet og viljen til å få skrevet denne oppgaven har vært min egen, men jeg hadde aldri klart å gjennomføre dette uten den hjelpen jeg har fått fra personer rundt meg. Aller først vil jeg takke veilederne mine, Sylvi Stenersen Hovdenak og Are Turmo. Spesielt Sylvi som har hjulpet meg med å holde motivasjonen, kommet med gode faglige råd og tips knyttet til selve skrivingen. Takker også for all inspirasjon jeg har fått fra prosjektteamet. Jeg vil også takke «Blindern-gjengen», som jeg har mange minneverdige pauser og dager sammen med. Så vil jeg takke Hanne Bjertnæs, som har korrekturlest oppgaven. Til slutt, men ikke minst, vil jeg takke min samboer, som har stått ut med mine frustrasjonsutbrudd og sure miner de gangene negative følelser har dukket opp i prosessen. Takker deg også for dine innspill og tips knyttet til oppgaven i seg selv.

*“Proper self-esteem [is] a state of mind that ought to be. Those, moreover, who estimate their own worth correctly, do so on the basis of their past deeds, and so, what they have done, they dare to try again. Those who estimate their worth too highly, or who pretend to be what they are not, or who believe flatterers, become disheartened when dangers actually confront them”*

— Thomas Hobbes, *De Homine*

# Innholdsfortegnelse

1	<i>Oppgavens relevans og grunnlag</i> .....	10
1.1	Bakgrunn og aktualitet .....	11
1.2	Prosjekt “Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø” .....	14
1.3	Avgrensninger i oppgaven .....	17
1.4	Problemstillingene i denne oppgaven.....	17
1.5	Disponering av oppgaven .....	17
<b>DEL 1: Teoretisk tilnærming</b> .....		<b>19</b>
2	<i>Tilnærminger og begrepsdrøfting</i> .....	19
2.1	Selvvrderingen - et individuelt eller sosialt fenomen? .....	19
2.2	Perspektiver på selvvrderingen i skolekonteksten .....	22
2.3	Begrepsavklaring .....	25
3	<i>Høy og lav selvvrdering</i> .....	32
3.1	Hva er høy og lav selvvrdering? .....	32
3.2	Selvvrdering – en viktig faktor for utviklingen av et sunt selv.....	37
4	<i>Selvvrdering i skolekonteksten</i> .....	45
4.1	Skolens betydning.....	45
4.2	Skolekonteksten som en faktor i elevenes selvvrdering.....	48
<b>DEL 2: Metodisk tilnærming</b> .....		<b>57</b>
5	<i>Forskningsdesign, utvalgsmetode og gjennomføring</i> .....	57
5.1	Design .....	57
5.2	Utvalget.....	59
5.3	Gjennomføring av undersøkelsen .....	61
5.4	Etiske hensyn .....	62
6	<i>Operasjonalisering</i> .....	64
6.1	Spørreskjemaet .....	64
6.2	Elevenes selvvrdering .....	68
6.3	Vurdering av egen skolehverdag.....	70
7	<i>Validitet og reliabilitet</i> .....	74
7.1	Reliabilitet .....	75
7.2	Begrepsvaliditet.....	76
7.3	Ytre validitet.....	77
8	<i>Analyse og tolkning av data</i> .....	78
8.1	Gjennomsnittsverdier og standardavvik .....	78
8.2	Analyse av ekstremgruppene i utvalget .....	79
8.3	Effektstørrelsen .....	80
8.4	Vurdering av resultatene er forskningsmessige interesse.....	81
<b>DEL 3: Empiriske resultater og drøfting</b> .....		<b>84</b>
9	<i>15-19 åringers selvvrdering</i> .....	84
9.1	Hvordan ser elevene med høyest og lavest selvvrdering på seg selv og sin kompetanse? .....	84
9.2	Høy og lav selvvrdering i KOID 2010 – en analyse .....	90

<i>10 Selvvurdering og bakgrunnsvariabler.....</i>	<i>95</i>
10.1 Hvem har høy og lav selvvurdering?.....	95
10.2 Hvordan kan forskjellene forklares – en analyse .....	98
<i>11 15-19 åringers selvvurdering i skolekonteksten.....</i>	<i>101</i>
11.1 Hvordan opplever elever med høyest og lavest selvvurdering sin skolehverdag? 101	
11.2 Selvvurderingen i skolehverdagen – en analyse.....	110
11.3 Dagens skole slik de unge ser den - et sted for sosial trivsel og akademisk kjedsomhet? .....	121
<i>12 Til ettertanke – Skolens og pedagogikkens rolle i elevenes selvvurdering?.....</i>	<i>125</i>
<b>VEDLEGG:.....</b>	<b>127</b>



**Tabbeliste:**

<i>Tabell 1 Oversikt over forskningstema, variabelgrupper, datatype og eventuelle instrumenter som er blitt brukt i forskningsprosjektet. ....</i>	<i>16</i>
<i>Tabell 2 - Harters illustrasjon om hvordan interaksjonen mellom prestasjon og ambisjon påvirker selvvurderingen (Susan Harter, 1999) .....</i>	<i>40</i>
<i>Tabell 3 - Svarprosent på de ulike skolene. Skole 1 og skole 2 er ungdomsskoler. Skole 3 og 4 er videregående. ....</i>	<i>61</i>
<i>Tabell 4 - Oversikt over skalaer, delskalaer og antall utsagn i denne undersøkelsen, skalaenes reliabilitet og antall personer, samt kilder til tidligere studier som har benyttet seg av de samme skalaene. ....</i>	<i>67</i>
<i>Tabell 5 - Gjennomsnittskårer og effektstørrelse for vurdering av egen verdi og egen kompetanse splittet mellom høy og lav selvvurdering. Effektdifferansen er oppgitt i Cohen d og alle verdier over 0,20 er uthevet. ....</i>	<i>85</i>
<i>Tabell 6 – Gjennomsnitt og effektdifferansen for elevenes selvvurdering splittet mellom jenter og gutter, elever som går på vestkantskole eller vestkantskole og elever med to norske eller to utenlandske foreldre. Effektdifferansen er oppgitt i Cohen d og alle verdier over 0,20 er uthevet. ....</i>	<i>96</i>
<i>Tabell 7 – Gjennomsnittsskår og effektdifferansen for opplevelse av skolehverdagen splittet mellom elevene med høyst og lavest totalskår på selvvurderingen. Effektdifferansen er oppgitt i Cohen d og alle verdier over 0,20 er uthevet. ....</i>	<i>103</i>
<i>Tabell 8 - Gjennomsnittskårer og effektstørrelse for elevenes opplevelse av skolehverdagen splittet mellom elever med høyst og lavest selvverd. Effektdifferansen er oppgitt i Cohen d og alle verdier over 0,20 er uthevet.....</i>	<i>105</i>
<i>Tabell 9 - Gjennomsnittskårer og effektstørrelse for elevenes opplevelse av skolehverdagen splittet mellom elever med høyst og lavest sosial selvtillit. Effektdifferansen er oppgitt i Cohen d og alle verdier over 0,20 er uthevet .....</i>	<i>105</i>
<i>Tabell 10 - Gjennomsnittskårer og effektstørrelse for elevenes opplevelse av skolehverdagen splittet mellom elever med høyst og lavest akademisk selvtillit. Effektdifferansen er oppgitt i Cohen d og alle verdier over 0,20 er uthevet .....</i>	<i>106</i>

# 1 Oppgavens relevans og grunnlag

Hovedtemaet i denne oppgaven er selvvurdering i skolekonteksten. Dette er et svært viktig tema for å forstå ungdommers utvikling av et sunt selv. For det første må selvvurderingen blir sett på som et av de viktigste psykologiske fenomenene for et individs psykiske helse og mulighet til å realisere et potensielt “jeg”. Selvvurdering handler både om å ha positive følelser om seg selv og troen på ens egne evner til å håndtere utfordringer og situasjoner i livet. Med andre ord er selvvurderingen sentral for å oppleve at en mestrer det livet en lever (Craven & Marsh, 2008). Hvilken forståelse elevene har om seg selv kan gi grunnlag for deres handlinger, motivasjon, initiativ og ikke minst deres helse. Høy og lav selvvurdering vil påvirke deres personlighet. Vi kan si at en person med svært høy selvvurdering har helt andre forutsetninger for å håndtere det livet de møter enn de personene som opplever å ha lav selvvurdering. For ungdommer innebærer dette at selvvurderingen vil påvirke deres møter med skolen. For skolen innebærer dette at lærere må forholde seg til ulike elever som har ulike holdninger til det som læres og til det som oppleves. Det som en elev med høy tro på seg selv oppfatter som positivt og lett, kan for en elev med liten tro på seg selv virke håpløst og u håndterbart. Forskjellene trenger ikke nødvendigvis innebære at elevene med høyest selvvurdering har bedre evner, men at de har mer optimistiske tanker om seg selv og er mindre bekymret for å feile. Kunnskap om hvordan elever med ulik tro på seg selv og sine egenskaper fungerer er derfor viktig for at pedagogikken skal kunne gi tilpasset opplæring og ulik støtte til ulike elever.

Samtidig som elevenes selvvurdering påvirker elevenes møte med skolen, vil også de erfaringene elevene møter på skolen skape grunnlag for videre utvikling av deres selvvurdering (Evenshaug & Hallen, 2006; Lillemyr, 2007). Når elevene får positive erfaringer eller positive tilbakemeldinger på et område på skolen, kan dette skape grunnlag for å forbedre deres tro på at de kan mestre lignende utfordringer på et senere tidspunkt. Skolen må derfor også bli sett på som en påvirkningsfaktor for elevenes utvikling av en positiv selvvurdering. Når elevene møter lærere som har kunnskap om deres unike behov og unike forutsetninger, kan disse lærerne lettere legge til rette for at flere elever opplever skolen som en positiv utvikling- og læringsarena. Hovedhensikten med denne oppgaven er derfor å kunne bidra til kunnskap om hvordan ulike elever med forskjellig selvvurdering oppfatter skolen.

Vi kan altså snakke om forholdet mellom skolen og elevenes selvvurdering som et samspill, der det foregår en stadig vekselvirkning mellom skolemiljøet og elevens selvvurdering. På grunn av selvvurderingens sentrale funksjon for elevenes opplevelse av skolen, og skolens sentrale rolle i ungdommers utvikling av en positiv selvvurdering, må selvvurdering i skolekonteksten bli sett på som et viktig og sentralt tema i pedagogisk forskning.

For å belyse dette temaet har det i denne oppgaven vært svært sentralt å få tak i elevenes egne erfaringer. Å se på elevene som aktører i både sin egen utvikling og sin egen skolehverdag er et gjennomgående perspektiv gjennom hele oppgaven. Bakgrunnen for et slikt aktørperspektiv er en konstruktivistisk tilnærming, der jeg oppfatter elevene som fortolkende og meningsdannende individer. Dette innebærer at vi som enkeltindivider fortolker det vi observerer, og at disse fortolkningene har større påvirkning på individet enn den objektive virkeligheten sett utenfra (Nordahl, 2005). Slik vil elevenes forståelse av seg selv og sin skolehverdag være grunnlag for samspillet mellom selvvurderingen og skolekonteksten.

## **1.1 Bakgrunn og aktualitet**

### ***1.1.1 Ungdomstiden – en tid for mestring eller marginalisering?***

Det finnes en rekke ulike oppfatninger og tolkninger av ungdomstiden som psykologisk og sosialt fenomen. Den største kilden til uenighet ligger i forhold til om ungdomstiden bør sees på som en problematisk tid med kriser, konflikter og marginalisering, eller om den bør sees på som en tid som representerer utvikling, læring og mestring (Evenshaug & Hallen, 2006). Mest sannsynlig kan ungdomstiden sees på som en representant for begge deler. På den ene siden kan denne søkingen etter seg selv være en forvirrende periode, der de unge oppfatter seg selv som både barnslig og sårbare. De møter nye situasjoner og det er nye valg som må tas. Samtidig oppstår det er rekke kroppslige forandringer som endrer bildet de hadde av seg selv som barn. På den andre siden kan ungdomstiden bli oppfattet som en fase hvor de lærer ny kunnskap, skaper grunnlag for fremtiden og gjør seg kjent med samfunnets normer og regler. For ulike ungdommer kan dette oppleves ulikt. Noen opplever at de klarer å tilpasse seg de nye kravene og den nye selvstendigheten som denne fase krever. Andre oppfatter derimot de nye kravene og friheten som uhåndterlig, skremmende og psykologisk vanskelig. Forenklet sagt kan vi se for oss at ungdomstidens utforskning og krisefase kan ende i to ulike retninger; mestring eller marginalisering (Heggen & Øia, 2005). Når de unge opplever å mestre denne

tiden, vil det blant annet innebære at de opplever at de har kompetanse til å håndtere de utfordringene knyttet til å bli voksen. Når vi snakker om at ungdommene er marginalisert, ligger det en forståelse av at disse ungdommene opplever at de ikke håndterer utfordringene som samfunnet krever og dermed faller utenfor samfunnet eller viktige arenaer i samfunnet. Disse arenaene kan være jevnaldrende, skolen og/eller arbeidslivet.

De unges erfaringer med nye utfordringer og nye mestringmuligheter i ungdomstiden er blant annet knytte til store og raske endringer innenfor det fysiologiske, kognitive og sosiale (Fauske & Øia, 2003). For det første møter ungdommene emosjonelle og fysiologiske endringer gjennom ny hormonproduksjon og kroppslige endringer. Disse endringer kan være kilder både til positive mestringserfaringer og negative erfaringer med å føle seg mislykket. Kombinasjonen av store fysiologiske endringer og økt selvbevissthet kan hos noen skape spiseforstyrrelser og negativt kroppsbilde (Kvalem & Wichstrøm, 2007), men det kan også skape opplevelsen av kroppslig mestring gjennom ulike sport- og idrettsaktiviteter. På samme måte kan de emosjonelle endringene for noen bli så sterke og ustabile at de skaper usikkerhet og psykologiske problem (Befring, 2004), men de kan også være kilder til positive følelser som forelskelse og opplevelsen av nære vennskapsforhold. For det andre gjennomgår ungdommene en endring i kognitive tankesett. Utviklingen av evnen til å vurdere seg selv i mer overordnede kategorier kan skape også større risiko for feilvurderinger fordi en fjerner seg fra konkret og observerbar atferd. Ungdommer har derfor lettere for å undervurdere eller overvurdere sine egne evner eller sin egen kropp. Kognitive endringer hos ungdommer gjør også at de vurderer seg selv mer differensiert enn det de gjorde som barn. Dette innebærer at de vurderer sine egenskaper ulikt i ulike kontekster og situasjoner (Susan Harter, 1999). Ungdommer vil derfor kunne ha muligheten til i større grad å vurdere hvem de faktisk er og sammenlikne dette med hvem de ønsker å være. Dette kan skape positive forbilder som gir de håp og ønsker for fremtiden, men det kan også gi dem en opplevelse av å være mislykket når de ikke når de målene som de har satt seg. De sosiale utfordringene kan være knyttet til de sosiale relasjonene de har til jevnaldrende, kravene de får fra foreldre, men også knyttet til forholdet mellom hvem de selv ønsker å være og det å måtte tilpasse seg de forventningene og kravene som skolen og samfunnet har. En viktig del av selvutviklingen hos ungdommer foregår i vennekretsen. Det skapes felleskap mellom ungdommene og de skaper ofte sine egne holdninger og verdier. Vennene må derfor sees på som viktig kilde både til følelser, holdninger og erfaringer, men det kan også være en kilde til stress og opplevelsen av å ikke

strekke til. Når jevnaldrenes holdninger og verdier står i motsetning til foreldrene og skolen kan ungdommene oppleve at de står i en konflikt mellom å måtte tilfredsstille både forpliktelsene knyttet til de voksne og forpliktelsene knytte til statussystemet blant vennene. (Fauske & Øia, 2003; Kvalem & Wichstrøm, 2007). Mens barn som regel føler tilhørighet til sine foreldre og sin familie, er ungdomstiden en periode hvor de søker tilhørighet utenfor hjemmet og er i større grad knyttet til andre unge i samme alder.

### ***1.1.2 Selvvurdering i ungdomsalderen***

De unges selvforståelse og selvvurdering er et viktig grunnlag for hvordan de unge møter utfordringer knyttet til ungdomstiden. Hvem de ønsker å være, hvilket syn de har om seg selv og hvem de føler tilhørighet til er ofte motivet bak handlingene som de unge utfører på skolen eller i fritiden (Nordahl, 2010). Samtidig vil erfaringene av å mestre eller ikke mestre være grunnlag for videre utvikling av selvforståelsen og selvvurderingen.

Vi kan si at en overordnet pedagogisk målsetning er å utvikle barn og unge som kan tilpasse seg og overta samfunnets felles verdi og normer, samtidig som de skal utvikle seg til selvstendige ansvarsfulle mennesker (Giesecke, 1981; Slagstad, Korsgaard, & Løvlie, 2003). Undervisning som skal gi elever ny erfaring og ny forståelse er avhengig av at lærere og skolen når fram til elevene. Ut i fra et pedagogisk perspektiv er det derfor viktig å ha forståelse av hva det innebærer å være ung i det samfunn og den kontekst som den pedagogiske handlingen skal gjennomføres. Kun gjennom å tilegne seg kunnskapen gjennom egen forståelse vil de unge også oppleve skolen som et sted som gir de positive erfaringer. Kapittel 9a i Opplæringsloven (2010a) fokuserer på elevenes læringsmiljø og de krav som stilles til dette miljøet. På starten av kapittelet står det "*Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.*" Elevenes selvvurdering i skolekonteksten er et tema som nettopp handler om dette. Er det slik at skolen fremmer et skole- og klassemiljø som er positivt for elevenes helse, trivsel og læring? Og i tilfelle, gjelder dette for alle grupper av elever? Jeg vil her fokusere på hvordan elevene med høyest og lavest selvvurdering opplever dette forskjellig. Er det slik at skolen er et sted som fremmer helse trivsel og læring både for de med høyest selvvurdering og lavest selvvurdering eller er dette i første hånd opprettholdt for de elevene med høyest selvvurdering?

## **1.2 Prosjekt “Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø”**

Masteroppgaven er knyttet til et prosjektet *Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø* (KOID 2010) på ILS. Prosjektet ønsker å rette søkelyset mot ulike elevers opplevelse av skolen som kunnskapsprodusent og identitetsdanner. Målet er å få mer kunnskap om hva elever og lærere mener er viktig å lære i skolen, hvilken nytte elevene har av det de lærer og den betydning skolen har for å utvikle elevenes selvtillit, tro på seg selv og tanker om fremtiden. Viktige begreper i prosjektet er derfor ungdom, utdanning og identitet. For å hente kunnskap om disse temaene, er vi interessert i å se på ”livet i klasserommet”. Et viktig utgangspunkt vil også være å se på elevene som aktører i sin egen læring og identitetsdannelse. Elevenes stemme vil derfor være viktige kilder for å innhente denne type kunnskap.

Utvalget er basert på fire klasser med totalt 133 elever. To av klassene er fra siste året på videregående og to av klassene er fra siste året på ungdomskolen. Videre har to av klassene (en fra videregående og en fra ungdomskolen) et miljø der flertall av elevene har foreldre som er født i Norge og to av klassene har et miljø der flertall av elevene har foreldre født utenfor Norge (hovedsakelig ikke-vestlige land). Datamaterialet fra disse ungdommene inneholder en surveyundersøkelse, en rekke dybdeintervjuer samt en videoobservasjon av to av klassene.

Tanken med disse delprosjektene er å studere ungdommers oppvekstmiljø ut i fra flere ulike teoretiske og metodiske perspektiver. Totalt er det seks ulike delprosjekter knyttet til dette prosjektet. Alle seks delprosjektene er derfor basert på forskning av de samme ungdommene, men ut i fra forskjellige teoretiske og metodiske utgangspunkter. To masteroppgaver er knyttet til det kvantitative materialet og to masteroppgaver og to doktorgradsavhandlinger er knyttet til det kvalitative materialet. Sammen skal disse delprosjektene kunne gi en rikere og fyldigere forståelse av ungdommers oppvekstmiljø.

**Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon -skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø**

Prosjektet retter søkelyset mot ulike elevers opplevelse av skolen som kunnskapsprodusent og identitetsdanner. Undersøkelsen omfatter elever i ungdomsskolen og i videregående skole.

Nøkkelord er ungdom, utdanning og identitet.

Prosjektleder: professor Sylvi Stenersen Hovdenak med stipendiatene Anne Kristin Bøe og Hanne Sæthren Mostafa

Min tilnærming til prosjektet er triangulerende med kvantitativt og kvalitativt datamateriale. Mitt hovedfokus ligger på det kvantitative. Denne delen innbefatter en surveyundersøkelse. Jeg vil benytte meg av det kvalitative materialet som bakgrunnsforståelse. Dette innebærer at jeg vil gjennomgå videomaterialet, men ikke analysere dette systematisk. Jeg vil også, der det er relevant, henvise til andre delprosjekter som har hatt utgangspunkt i det kvalitative materialet.

Det er åtte hovedtemaer knyttet til det kvantitative materialet, henholdsvis på elevenes oppfatning av livet på skolen, opplevelse av skolefaget og kunnskapsformer, undervisningen, ansvar og medbestemmelse på skolen, elevenes identitet og selvoppfattelse, elevenes framtidsplaner, selvrapportert antisosial adferd og økonomisk bakgrunn. Videre består surveyundersøkelsen av 27 hovedkategorier av spørsmål, der hver enkelt kategori inneholder fra 2 til 34 enkeltspørsmål. Jeg vil ikke benytte meg av alle spørsmålene, men hovedsakelig konstruere egne sammensetninger. Utvelgelsen av spørsmål vil være basert på både teoretiske argumenter og etablerte målingsinstrumenter innenfor selvrapportering.

Tabell 1 Oversikt over forskningstema, variabelgrupper, datatype og eventuelle instrumenter som er blitt brukt i forskningsprosjektet.

<b>Temagrupper</b>	<b>Variabelgrupper</b>	<b>Type datasett</b>	<b>Instrumenter i det kvantitative datasettet</b>
<b>Bakgrunns-variabel</b>	Kjønn, alder, nasjonalitet, sosioøkonomisk bakgrunn	<i>Kvantitativt</i>	Kjønn, alder, eget fødeland, adoptert, foreldrenes fødeland, hvem man bor sammen med, foreldrenes utdanningssituasjon, foreldrenes yrkessituasjon, antall bøker hjemme,
<b>Syn på skolen</b>	Skolen som nyttig, trivsel på skolen,	<i>Kvantitativt og kvalitativt</i>	Er skolen nyttig, hvordan burde skolen være, jobb eller skole, grunner til å gå på skolen, muligheter for medbestemmelse, hva er viktigst venner eller skolen, skoletrivsel
<b>Klasseroms-variabel</b>	Klassemiljø, læringsmiljø, undervisning og fag.	<i>Kvantitativt og kvalitativt</i>	Klassemiljø (deler av Classroom Environment Scale), undervisning, likte og ikke likte fag,
<b>Relasjoner til andre</b>	Relasjoner til lærere, relasjoner til medelevene, relasjoner til foreldre	<i>Kvantitativt og kvalitativt: Relasjoner til læreren er kun tatt opp i det kvalitative datasettet.</i>	UCLA Loneliness Scale (på skolen og generelt), relasjoner til medelever (deler av Classroom Environment Scale), sosiometri, tid sammen med foreldre
<b>Framtids-variabel</b>	Utdannelse, yrkesvalg, verdsetting	<i>Kvantitativt og kvalitativt</i>	Planer etter ungdomskolen, hva har betydning for yrkesvalg, hvor lang utdanning, hva er viktig for livet og framtiden
<b>Individ-variabel</b>	Antisosial adferd, ensomhet, selvurdering, identitet, kompetanse	<i>Kvantitativt og kvalitativt</i>	Selvrapportert egenskaper, Harters selvbildeskala (5 dimensjoner), Bem's kjønnsrolleinventorium, selvrapportert kriminelle handlinger, skulk, selvrapportert karakterer.
<b>Andre tema</b>	Globalisering, Familieforhold, kunnskap i og utenfor skolen, sosial og akademisk kunnskap	<i>Kvalitativt</i>	



Teorien bak de enkelte instrumentene og variablene vil bli beskrevet i de enkelte underprosjektene. Hensikten med tabellen er kun å gi et kort innblikk i hva prosjektets temaer er.

### **1.3 Avgrensninger i oppgaven**

Hovedtemaet for denne oppgaven er: Ungdommers opplevelse av sin egen skolehverdag og hvordan dette har sammenheng med utvikling av et positivt eller negativt selververd. Jeg er derfor interessert i å høre ungdommenes stemme, og det er ungdommenes egne opplevelser, oppfattelser og erfaringer som vil stå i sentrum. Jeg ser en slik tilnærming som svært viktig både for å kunne få en forståelse av hvilken rolle skolen har i elevenes utvikling, men også for å se hvilken rolle ungdommenes utvikling har for deres opplevelse og læring på skolen.

### **1.4 Problemstillingene i denne oppgaven**

Utgangspunktet for denne oppgaven har vært å få en forståelse for hvordan elever med ulik selvvurdering opplever sin skolehverdag. For å belyse dette har det også vært nødvendig å få en forståelse av hva høy og lav selvvurdering innebærer. Den første problemstillingen i denne oppgaver er derfor:

- Problemstilling 1: Hvordan vurderer elever med høyest og lavest selvvurdering seg selv og sin kompetanse?
- Problemstilling 2: Hvem har høyest og lavest selvvurdering?
- Problemstilling 3: Hvordan trives elever med høyest og lavest selvvurdering på skolen?
- Problemstilling 4: Hvordan verdsetter elever med høyest og lavest selvvurdering skolen?

### **1.5 Disponering av oppgaven**

Denne oppgaven vil, i tillegg til innledningen, være delt i fire ulike deler. *Første del* vil ta for seg den teoretiske forståelsen av selvvurderingen i skolekonteksten. Denne delen inneholder totalt tre kapitler. Kapittel 2 vil gi et innblikk i den teoretiske tilnærmingen og forklare de viktigste begrepene. Kapittel 3 vil se på fenomenet selvvurdering og hva det innebærer å ha høy og lav selvvurdering. Kapittel 4 vil flytte fokuset til skolen og se på hvordan skolekonteksten er en del av elevenes utvikling av positiv eller negativ selvvurdering. *Andre del* i denne oppgaven vil presentere de metodiske valgene som er lagt til grunn for oppgavens empiriske undersøkelse. Først vil jeg her, i kapittel 5, presentere undersøkelsens forskningsdesign, utvalgsmetode og en beskrivelse av selve gjennomførelsen av surveyundersøkelsen. I kapittel 6 tar jeg for meg spørreskjemaets utforming og presenterer operasjonaliseringen av de teoretiske begrepene som blir benyttet i målingen av elevenes selvvurdering og deres syn på skolen. Kapittel 7 diskuterer undersøkelsens validitet og reliabilitet, mens siste kapittel i denne delen, kapittel 8, presenterer viktige elementer for analysen og tolkningen av undersøkelsens materiale. *I tredje del* vil de empiriske resultatene presenteres og drøftes. Denne delen har jeg valgt å dele i tre kapiteler. Der jeg for hvert kapittel først vil presentere resultatene for å etterpå drøfte disse teoretisk. Kapittel 9 vil presentere og drøfte funnene knyttet til forskjellene mellom elevene med høyest og lavest selvvurdering, altså knyttet til problemstilling nr. 1. Kapittel 10 vil presentere og drøfte funnene knyttet til hvem som har høyest og lavest selvvurdering, altså knyttet til problemstilling 2. Til slutt vil det 11 og siste kapittelet presentere resultatene knyttet til hvordan elevene med høyest og lavest selvvurdering oppfatter og verdsetter skolekonteksten forskjellig. Med andre ord vil dette kapittelet være knyttet til problemstilling 3 og 4.

## DEL 1: Teoretisk tilnærming

Det har vært naturlig å trekke inn en rekke ulike teori- og forskningsfelter i studiet av ungdommers utvikling av selvet i skolekonteksten. Vi kan derfor si at oppgaven har et multiteoretisk fundament. I det første kapittelet i denne delen vil det bli redegjort for de overordnede tilnærmingene oppgaven er grunnlagt på, og begrepsforklaringer for de viktigste begrepene ut i fra disse tilnærmingene. De to neste kapitlene vil bli benyttet til å gjennomgå teoriene knyttet til variablene i undersøkelsen.

## 2 Tilnærminger og begrepsdrøfting

Denne oppgaven handler om 13-19 åringers selvvurdering og hvordan dette har sammenheng med deres opplevelse av skolekonteksten. Et slikt tema kan undersøkes med grunnlag i en rekke ulike teoretiske tilnærminger. Mitt utgangspunkt vil være en tverrfaglig tilnærming, der sosiologien, psykologien og pedagogikken har vært de viktigste inspirasjonskildene. Innenfor alle tre disiplinene er ungdom, identitet og skolen betydningsfulle forskningstemaer, men det er viktig å være klar over at de ulike disiplinene har en noe ulik måte å tilnærme seg de samme temaene på. Jeg vil derfor her gi en kort oversikt over ungdommenes utvikling av at sunt selv ut i fra et sosiologisk perspektiv, et psykologisk perspektiv og et pedagogisk perspektiv før jeg gir en nærmere forklaring på min egen tilnærming.

### 2.1 Selvvurderingen - et individuelt eller sosialt fenomen?

*"The psychological approach to the self and self-esteem focuses largely on the individual, intrapsychic developmental processes, the role of the individual in the creation of the self through decision making, and specific behaviors, particularly those that involve success, mastery and achievement*

*Here [The sociological approach] the self is held to be a largely interpsychic phenomenon that develops in a social context. As such, the focus is on how others react to us, how we react to their reactions, and how those processes lead to the development of self and one's worth or value in a social context"*

*(Mruk, 2006, pp. 32-33)*

Selvet har over lang tid vært et betydelig tema både innenfor psykologisk forskning og sosiologisk forskning. Disse to retningene har derimot tatt utgangspunkt i to forskjellige

grunnsyn ved forklaring av selvets utvikling. Vi snakker her om forholdet mellom individ og samfunn, et grunnleggende samfunnsvitenskapelig tema, også kalt mikro- og makrorelasjoner. Satt på spissen står debatten mellom de som ser på individet som et produkt av sosiale strukturer og sosiale endringer, og de som betrakter sosiale strukturer og institusjoner som produkter av individers handlinger. I sitatet over understreker Mruk denne forskjellen mellom sosiologiens og psykologiens forståelse av selvet. Han fremhever at en psykologisk tilnærming til selvet fokuserer på individuelle intrapsykologiske utviklingsprosesser, mens en sosiologisk tilnærming fokuserer på interpsykologiske prosesser som foregår i den sosiale konteksten.

Både de intrapsykologiske og interpsykologiske prosessene i selvutviklingen er viktige. Innsikt i den individuelle prosessen gir kunnskap om hvordan individers forutsetninger og egenskaper påvirker den enkeltes forståelse av seg selv. For eksempel hvilken sammenheng det er mellom kognitiv utvikling og tolkningen av egen kompetanse og egen verdi. Kontekstuelle og interpsykologiske forklaringsfaktorer kan på den andre siden gi kunnskap om hvordan individets sosiale tilhørighet og sosiale interaksjon påvirker den enkeltes selvforståelse, for eksempel hvilken betydning sosial støtte fra omgivelsene har for selvforståelsen.

Selv om både de strukturelle og de individuelle forklaringsfaktorene har noe for seg, kan de på hver sin side bli kritisert. Den rene individuelle forklaringsmodellen kan kritiseres for å se på individet som uavhengig og isolert fra den sosiale og kulturelle konteksten han eller hun befinner seg i. Et slikt perspektiv har en tendens til å forklare individuelle forskjeller ut i fra biologiske og genetiske betingelser hos individet. Det er med andre ord genene eller individets handlinger som avgjør individets utvikling, mens verken sosiokulturelle, sosioøkonomiske eller den gitte situasjonen blir trukket med i forklaringen. På den andre ekstremsiden har vi rene strukturelle forklaringsmodeller. For å forklare individuelle forskjeller trekker disse forklaringsmodellene inn sosioøkonomiske, sosiokulturelle faktorer og den sosiale konteksten. Problemet med slike modeller er derimot at de har en tendens til å se på individene som oversosialisert, og som rene produkter av den sosiale strukturen som han eller hun omgir seg med. Med et ensidig fokus på strukturenes påvirkning på individet, overser de individene som rasjonelle og emosjonelle aktører. Det formidles en forståelse av at

det er mulig å løse problemene på både individ- og samfunnsnivå ved kun å endre på de strukturelle rammene.

En felles kritikk mot både den rene strukturelle forklaringsmodellen og den rene individuelle forklaringsmodellen, er at de ikke gir en enhetlig innsikt og forståelse. Årsaken til individuelle forskjeller i selvforståelsen kan ikke enten bli forklart ut i fra individuelle og genetiske årsaker eller sosiale og kulturelle årsaker. Individets selvforståelse er en kompleks prosess, og er påvirket av egne kognitive og emosjonelle egenskaper, vilje, ønsker og erfaringer, samt hvordan de tolker den sosiale konteksten de befinner seg i (Skaalvik & Skaalvik, 2005). For å få kunnskap om individets selvforståelse er det derfor nødvendig å ha en modell som trekker inn både kognitive og sosiale prosesser. Et alternativ til å enten se på de individuelle faktorene eller de strukturelle faktorene kan være å se på begge og interaksjonen mellom disse. De fleste forskere i dag er enige i at både strukturen individet befinner seg i og individet selv er med på å forklare individuelle forskjeller i en så kompleks prosess som det selvutviklingen er. Mange inkluderer også en tredje faktor, nemlig interaksjonen mellom disse to.

Utgangspunktet i denne oppgaven er at selvforståelse må bli sett på som både en sosial prosess og en individuell prosess. Som grunnlag vil derfor denne oppgaven basere seg på perspektiver knyttet til den pedagogisk-psykologiske tilnærming og den sosialpsykologiske tilnærming. Fordelen med å kombinere en sosialpsykologisk og en pedagogisk psykologisk tilnærming er at disse på mange områder er overlappende. Blant annet benytter begge tilnærmingene seg av komplekse forklaringsmodeller der både individuelle og kontekstuelle faktorer er inkludert. Begge tilnærmingene er også opptatt av selvets utvikling. Pedagogikken er blant annet opptatt av de unges utvikling av et sunt selv og hvordan dette påvirker prestasjoner, mestringfølelse, motivasjon og handlinger på skolen. Blant annet gjennom det som kalles den forløysande pedagogikken (Befring, 2004). Sosialpsykologien fokuserer på selvforståelsen i bredere forstand, og har teorier knyttet til både barn og unge i skolekonteksten, men også knyttet til de voksne i arbeidssammenheng, fritiden og samlivet (Smith & Mackie, 2000). Denne nære forbindelseslinjen mellom pedagogisk-psykologi og sosialpsykologien har bidratt til at de ofte benytter seg av de samme teoriene.

## 2.2 Perspektiver på selvvurderingen i skolekonteksten

Jeg har så langt understreket at utgangspunktet for denne oppgaven er å se på selvvurderingen ut i fra en pedagogisk-psykologisk og sosialpsykologisk forskningsdisiplin. Det må imidlertid understrekes at det finnes en rekke ulike teoretiske tilnærminger innenfor disse disiplinene. Jeg vil derfor her redegjøre for de viktigste tilnærmingene denne oppgaven bygger på.

### Et læring- og utviklingspsykologisk perspektiv på selvvurderingen

Min forståelse av selvvurderingen er spesielt inspirert av et læring- og utviklingspsykologisk perspektiv. Dette perspektivet består av to typer teorier; utviklingspsykologiske teorier og læringspsykologiske teorier. *Utviklingspsykologien* dreier seg om forandringer som bringer barn og unge fremover og gjør de større i psykologisk forstand. Teorier innenfor denne retningen tar sikte på å forklare og beskrive barn og unges utviklingsforløp. Disse teoriene er derfor ofte opptatt av de unges utvikling knyttet til utviklingsnivåer og aldersforskjeller, og har derfor også ofte blitt kalt barne- og ungdomspsykologi (Evenshaug & Hallen, 2006). Videre er de opptatt av å kartlegge risikofaktorer og mestringsferdigheter som forklaring til individuelle forskjeller i utviklingen<sup>1</sup> (Nordahl, 2003). I denne oppgaven er det som sagt ungdommer mellom 13-19 år som står i fokus. For å forstå selvutviklingen til disse ungdommene har det derfor vært naturlig å trekke inn teorier fra denne retningen. Mens utviklingspsykologiske teorier fokuserer på barn og unges generelle utvikling og faktorer som påvirker dette negativt eller positivt, er *læringspsykologiske teorier* i større grad opptatt av de mer spesifikke læringsprosessene som påvirker de unges utviklingsprosess (Ogden, 1995). Et viktig poeng i disse teoriene er at læringen foregår i samspillet mellom individets kognitive evne og hans eller hennes sosiale kontekst. Læring og utvikling blir derfor sett på som både en sosial og individuell prosess. Videre er det viktig at kompetanse i dette perspektivet blir sett på som et produkt av individets læring (Ogden, 1995). Mangel på kompetanse er derfor mangel på læring. Begrepene kompetanse og læring kan også i dette perspektivet bli sett i

---

<sup>1</sup> Risikofaktorer er faktorer som påvirker de unges utvikling på en negativ måten. Dette kan blant annet være knyttet til barn og unges omgivelser og dreier seg om individuelle forutsetninger, familieforhold, oppvekstvilkår, kamerater og sosiale interaksjoner, skoleerfaringer og ulike forhold i nærmiljøet. Motsatsen til risikofaktorer er mestringserfaringer. Mestringserfaringer handler om det å føle at en mestrer de krav som stilles til en i ulike situasjoner gir motivasjon og positive forventninger om å mestre liknende situasjoner. Mestringsfaktorene blir derfor sett på som faktorer som påvirker barn og unges utvikling positivt (Nordahl, 2003).

sammenheng med motivasjon. Motivasjon blir i et læringsteoretisk perspektiv sett på som drivkraften i de unges utvikling (Ormrod, 2008).

I denne oppgaven står en utviklings- og læringspsykologisk forståelse av selvvurderingen svært sentralt. Dette innebærer for det første at selvvurderingen blir sett på som en viktig faktor i elevenes generelle utvikling. Dårlig selvvurdering blir derfor sett på som en risikofaktor som blant annet hindrer elevenes utvikling samt fremmer utvikling som problematferd, psykiske problemer og mindre kompetanse. På den andre siden blir en positiv selvvurdering sett på som et produkt av mestringserfaringer som blant annet fremmer sosial og akademisk motivasjon (Lillemyr, 2007). Et utviklings- og læringspsykologisk perspektiv på selvvurderingen innebærer også at jeg vil se på de unges selvvurdering som en del av de kognitive og sosiale prosessene i individets utvikling. Dette innebærer at selvvurderingen vil bli sett på som både et produkt av elevenes tidligere erfaringer og opplevelser, men også som et grunnlag for de tolkninger de unge foretar av fremtidige erfaringer. Slik vil selvvurderingen kunne bli sett på som både en forklaringsvariabel og som en avhengig variabel. Vi skal i kapittel 3 se nærmere på teorier som forklarer utviklingen av selvvurderingen, konsekvenser av høy og lav selvvurdering og kilder for utviklingen av elevenes selvvurdering. Vi vil her se at lærings- og utviklingspsykologiske teorier både gir grunnlag for hvordan jeg forstår selvvurderingen som fenomen og for hvorfor jeg ser på selvvurderingen som en viktig del av elevenes generelle utvikling.

### **Et aktørperspektiv på skolekonteksten**

Med grunnlag i en pedagogisk forskningsdisiplin vil skolen i denne oppgaven være sentral. Opplevelsene elevene får gjennom skolen blir sett på som et viktig grunnlag for å fremme utviklingsprosessene hos barn og unge. Slik vil et lærings- og utviklingspsykologiske perspektiv bli viktig for å forstå selve prosessene, mens forståelse av skolen som kontekst vil være viktig for å forstå samspillet mellom selvvurderingen og skolen som institusjon.

Det kontekstuelle perspektivet er opptatt av hvordan miljøet og den sosiale settingen påvirker elevenes utvikling på ulike måter. Hovedpoenget i teorien er at vi sjelden handler uavhengig fra de omgivelsene vi befinner oss i. I et kontekstuellt perspektiv er det derfor viktig å vurdere elevenes erfaringer og opplevelser i forhold til de kontekstuelle betingelsene som eksisterer i

situasjonen hvor erfaringene er opplevd (Nordahl, 2010). Bronfenbrenner (1977) er en viktig teoretiker innfor dette perspektivet. Bronfenbrenner snakker om ”the ecology of human development” hvor oppvekstmiljøet blir beskrevet som et økologisk system som er avgjørende for alle som må forholde seg til dette miljøet (Ogden, 1995). Dette innebærer ikke at de unge er fastlåste av disse strukturelle faktorene. Han understreker at de unge er aktivt utvelgende og handlende i forhold til det miljøet de befinner seg i. Det er likevel viktig å være klar over at konteksten setter visse betingelser for hva de unge må forholde seg til. For eksempel kan hjemmet og skolen bli sett på som to ulike arenaer i dette økologiske systemet. Skolen og hjemmet har ulike krav og ulike retningslinjer for hvilken oppførsel og hvilke handlinger som er viktige. Poenget er at individer har mange ulike kontekster å forholde seg til, og at en ikke kan se på handlinger og oppfatninger løsrevet fra disse.

Når vi forsker på hvilke kontekstuelle faktorer som påvirker elevenes selvurdering er det viktig å forstå at det ikke alltid er den objektive konteksten som påvirker elevenes selvurdering. Det er elevenes tolkninger og erfaringer fra denne konteksten som er de avgjørende kildene til hvordan konteksten vil påvirke den enkeltes selvurdering. På denne måten er det ved forskning på elevenes selvurdering i skolekonteksten avgjørende å skaffe til veie informasjon om elevenes egne subjektive erfaringer og opplevelser av skolen (Rosenberg, 1979; E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2005). Thomas Nordahl (2005) har spesielt kritisert skoleforskningen for å være for opptatt av foreldrene og lærernes meninger om skolekonteksten og i liten grad se på elevenes egne erfaringer. Å se på selvurderingen i skolekonteksten innebærer i denne oppgaven å forstå hvordan skolen som en opplevd kontekst påvirker elevenes selvutvikling og selvurdering. På denne måten kan vi si at jeg har et aktørperspektiv på skolekonteksten. Slik ser jeg på elevene som selvstendige og aktive individer som styres av egne tanker og følelser. Poenget er at elevene er meningsdannende individer som tolker både situasjonen, konteksten og den sosiale samhandlingen de befinner seg i. De er med andre ord ikke fullstendig underlagt de strukturelle faktorene som de må forholde seg til. Dette innebærer at samme situasjon kan bli oppfattet ulikt av ulike elever. Det noen elever oppfatter som positivt vil kanskje andre elever kunne oppfatte som negativt (Nordahl, 2003). Det er nettopp disse ulikhetene jeg er opptatt å undersøke. I hvilken grad kan vi se på selvurderingen som grunnlag for ulike erfaringer og opplevelser av skolekonteksten, og i hvilken grad kan skolekonteksten gi grunnlag for ulike selvurderinger?



Det er en ting som må understrekes når jeg velger å avgrense meg til selvvurderingen i skolekonteksten. Det er viktig å forstå at de unges selvvurdering også er i samspill med andre arenaer. Elevene omgir seg med mange ulike miljøer i sin hverdag. For eksempel hjemmemiljø, fritidsaktiviteter, media og jevnaldrende. Alle arenaene som de unge interagerer med er mer eller mindre viktige for utviklingen av deres selvvurdering. Så selv om jeg empirisk kun vil se på elevenes selvvurdering knyttet til skolen, betyr dette ikke at skolen er den eneste konteksten eller arenaen som er viktig for elevenes utvikling av en positiv selvvurdering.

## 2.3 Begrepsavklaring

### 2.3.1 *Selvvurdering – selvverd, sosial selvtilitt og akademisk selvtilitt*

Jeg benytter begrepet selvforståelse som et samlebegrep som innbefatter et individs evaluering av seg selv, beskrivelse av seg selv og forventning om seg selv. Slik vil dette begrepet ikke være knyttet til en spesifikk tradisjon eller et spesifikt perspektiv på et individs kunnskap om seg selv, men innbefatte all viten, følelse og opplevelser en person har om seg selv. I forskningen kan min forståelse av dette begrepet sammenliknes med det Lillemyr<sup>2</sup> (2007) og Skaalvik & Skaalvik<sup>3</sup> (2005) kaller selvpoppfatning eller det Smith og Mackie<sup>4</sup> (2000) kaller self-knowledge.

**Selvvurdering.** Selvforståelse er et svært vidt begrep som innebærer mange sider ved fenomenet. Da selvforståelse er så flersidig er det et fenomen som er vanskelig å måle empirisk. I denne oppgaven vil jeg derfor begrense meg til å se på elevenes selvvurdering. Selvvurdering vil i denne oppgaven bli forstått som det Mruk kaller for Self-esteem: *"Self-esteem is understood as consisting of competence, worthiness, and the relationship between them"* (Mruk, 2006, p. 149). En viktig dimensjon i denne forståelsen er at selvvurderingen hovedsakelig er de vurderingene personen foretar om seg selv. Selvvurdering vil derfor skille

---

<sup>2</sup> "Selvpoppfatning som begrep omfatter alt det barnet har av holdninger, viten og følelser overfor seg selv når det erfarer seg selv, vurderer seg selv, og opplever seg selv. Selvpoppfatning er den bevisste oppfatningen barnet har av seg selv" (Lillemyr, 2007, p. 82)

<sup>3</sup> "Med selvpoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv" (Skaalvik & Skaalvik, 2005, p. 75)

<sup>4</sup> "Self-knowledge has two components: the self-concept, what we know about ourselves, and self-esteem, how we feel about ourself." (Smith & Mackie, 2000, p. 104)

seg fra selvforståelse ved at begrepet er snevrere og fokuserer hovedsakelig på den subjektive vurderingen elevene foretar av seg selv.

Selvvurderingen blir i dag sett på som et flerdimensjonalt fenomen. En flerdimensjonal forståelse av selvvurderingen bygger på et bilde av at et individ vurderer seg selv på mange ulike områder i ens eget liv (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). En slik forståelse av selvvurderingen har vært viktig i denne oppgaven av to årsaker. For det første åpner en multidimensjonal forståelse av selvvurderingen for at vi kan se hvordan elevene oppfatter seg selv på ulike områder på skolen. For det andre åpner dette for at vi kan undersøke hvilken betydning de ulike områdene har for individets totale selvvurdering. Begrepet selvvurdering vil i denne oppgaven derfor referere til elevenes overordnede vurdering av seg selv, og innbefatter både elevenes vurdering av egne prestasjoner innenfor ulike områder og vurdering av seg selv som person.

**Selvverd og selvtillit.** Det vil videre være viktig å spesifisere et skille mellom vurdering av egne prestasjoner og vurdering av sin egen verdi (Susan Harter, 1999; Juul, 1996; Mruk, 2006; Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995). Vurdering av egen verdi er nært knyttet til det jeg vil kalle selvverd, mens vurdering av egne prestasjoner er knyttet til begrepet selvtillit. Skillet her er viktig fordi de to begrepene referer til to ulike fenomener. Selvverd vil i denne oppgaven referere til *”en persons verdsetting av seg selv - i hvilken grad personen aksepterer seg selv, eller personens generelle positive eller negativ holdninger til seg selv”* (Skaalvik & Skaalvik, 2005, p. 89). Susan Harter (1999) kaller dette for ”self-worth” og understreker dette som et eget vurderingsområde. I hennes opprinnelige skala blir også selvverd sett på som en egen dimensjon uavhengig av de andre vurderingsområdene (Susan Harter, 1988). I etterkant har derimot empirisk forskning på selvvurderingens oppbygging antydnet at det er en sterk sammenheng mellom det å vurdere sin egen verdi og det å være fornøyd med sitt eget utseende (Trent, Russell, & Cooney, 1994; Wichstrøm, 1995). Av denne årsaken velger jeg å se på selvverd som et fenomen som inneholder både det å akseptere seg selv og det å være fornøyd med sitt eget utseende. Selvtillit på den andre siden vil referere til *”vurderinger av sine egenskaper, for eksempel av egen dyktighet og egne prestasjoner”* (Skaalvik & Skaalvik, 2005, p. 89). Denne forståelsen er nærme det vi i hverdagsspråket forstår med å ha tillit til sine egne prestasjoner og evner. I norskordboken forklares selvtillit som *”tillit til egen evne og dyktighet”* (Ordnett.no). Selvtillit blir derfor i denne oppgaven sett

på som en dimensjon av selvvurderingen. En god selvtillit kommer blant annet fra mestringserfaringer fra mange ulike områder. Når en opplever at en mestrer et område eller en aktivitet, vil en derfor kunne oppnå økt selvtillit innenfor dette område (Lillemyr, 2007; Mruk, 2006). Jeg er hovedsakelig opptatt av å se på elevenes selvtillit innenfor to erfaringsområder, henholdsvis de sosiale og akademiske arenaene på skolen. Dette innebærer at jeg vil kartlegge hvordan elevene ser på sine egne evner og prestasjoner i skolearbeidet, samt hvordan de ser på sine egne sosiale evner knyttet til jevnaldrende. Når jeg snakker om elevenes selvvurderte akademiske og sosiale kompetanse, snakker jeg derfor om deres eget syn på hvordan de mener at de håndterer de to områdene på skolen.

Som oppsummering kan vi si selvvurderingen i denne oppgaven er et overordnet begrep som består av to dimensjoner, henholdsvis vurdering av egen verdi (selvverd) og vurdering av egen kompetanse (selvtillit). Den første dimensjonen er selvverd og innebærer følelsen av å være verdifull og det å være fornøyd med sitt eget utseende. Den andre dimensjonen er elevenes selvtillit og innebærer deres vurdering av egen sosial og akademisk kompetanse. En slik begrepsbruk er nært knyttet til en utviklings- og læringsteoretisk forståelse av selvvurderingen, og er spesielt inspirert av Harters (Susan Harter, 1988, 1991, 1999) og Mruks (2006) definisjoner.

### **2.3.2 Skolekonteksten - læringsmiljø, trivsel og verdsettelse**

I denne oppgaven vil skolekonteksten bli forstått i en noe snever forstand, mer spesifikt som den konteksten eleven forholder seg til på skolen. Den konteksten som elevene forholder seg til på skolen kalles ofte for *skolemiljø* (Hauge, 1974), *klasse miljø* (Nes, Strømstad, & Skogen, 2004) eller *læringsmiljø* (Nordahl, 2000, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Begrepene har mye til felles og benyttes i litteraturen veldig ofte om hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Jeg vil i denne oppgaven benytte meg av begrepet læringsmiljø. Læringsmiljø er et sammensatt begrep og består av mange elementer. Det kan derfor være vanskelig å gi en entydig definisjon av hva som ligger i selve betegnelsen. Min forståelse av begrepet har mye til felles med Nordahls (2010, p. 115) forståelse:

*“Læringsmiljøet er knyttet til de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen”*

Et viktig poeng i forståelsen av begrepet læringsmiljø er at det omhandler både sosiale og faglige faktorer. Skolens oppgave er både å fremme elevenes sosiale læring og faglige læring. Et godt læringsmiljø vil derfor være et læringsmiljø som fremmer både elevenes sosiale og akademiske utvikling, samtidig som det sørger for at elevene utvikler og opprettholder en god fysisk og psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2006). Selv om også skolens fysiske miljø har stor betydning for læringsmiljøet, spesielt for den fysiske helsen til elevene, vil jeg i denne oppgaven begrense meg til å se på elevenes sosiale og faglige læringsmiljø.

*Elevenes opplevelse av det sosiale læringsmiljøet* er nært knyttet til de sosiale faktorene i læringsmiljøet. Spesielt de sosiale relasjonene som elevene må forholde seg til på skolen er viktige i denne sammenhengen. Her kan det skilles mellom elev-lærer relasjoner og elev-elev relasjoner. Mens elev-lærer relasjonene har stor betydning for elevenes prestasjoner på skolen (Bø & Hovdenak, 2011b; Lie, Kjærnsli, Roe, & Turmo, 2001; Thorkildson, 2010), har elev-elev relasjonene i større grad betydning for elevenes sosiale status og utvikling av sosiale ferdigheter (Nordahl, 2005). Jeg vil i denne oppgaven avgrense meg til å se på elevenes opplevelse av elev-elev relasjonene og ikke elev-lærer relasjonene. Det må likevel understrekes at elev-lærer relasjonene er viktig i læringsmiljøet. Jeg vil derfor diskutere lærer-relasjonens betydning i drøftingsdelen av oppgaven. De sosiale faktorene av læringsmiljøet er nært knyttet til elevenes erfaringer med relasjonene i skolen, altså hvordan elevene opplever skolen som en sosial arena. *Elevenes opplevelse av det faglige læringsmiljøet* er på den andre siden knyttet til elevenes intellektuelle utvikling. Det er svært nærliggende i denne sammenhengen å rette oppmerksomheten mot hvordan elevene liker de ulike fagene, hvilken undervisningsform de ønsker mest av (Hovdenak, 2004) eller hvor godt de presterer i de ulike fagene (PISA; TIMSS). Dette er viktige elementer for å forstå elevenes opplevelse av sin faglige skolehverdag, men dette sier derimot ikke så mye om elevene opplever tiden de bruker på skolen som meningsfull og stimulerende eller kjedelig og meningsløs. For å finne ut i hvilken grad elevene opplever skolen som en spennende faglig læringsarena, bør det derfor også rettes oppmerksomhet mot hvordan undervisningen griper tak i elevenes engasjement og stimulerer deres kreativitet og intellektuelle evner (Andersson, 2001). Det er dette jeg vil rette oppmerksomheten mot i denne oppgaven. Når jeg snakker om elevenes opplevelse av det

faglige læringsmiljøet referer jeg derfor til i hvilken grad elevene ser på skolen som meningsfull, interessant og stimulerende.

Mens læringsmiljøet er et begrep som er nært knyttet til elevenes utvikling av sosiale og akademiske kompetanse, er trivsel i større grad knyttet til elevenes generelle psykiske velvære og helse. På lik linje med begrepet læringsmiljø har heller ikke begrepet trivsel noen klar definisjon i litteraturen. Trond Eiliv Hauge (1974, p. 5) definerer trivsel som:

*”en opplevd tilstand av tilfredshet i forhold til det omgivende miljø, og hvor miljøet spiller en aktiv rolle ved å tilgodese eller oppfylle individets behov og forventninger”*

Slik vil trivsel være både avhengig av individets behov og hva miljøet kan tilby. Når en person trives kan vi derfor si at det er samsvar mellom hvilke behov individet har og det miljøet kan tilby. Slik kan vi si at når elevene trives på skolen opplever de at de er tilfreds med forholdene i skolemiljøet. Læringsmiljøet vil derfor påvirke elevenes trivsel på skolen. Selv om det er nære sammenhenger mellom et godt læringsmiljø og om elevene trives på skolen, må det likevel poengteres at læringsmiljøet og elevenes trivsel ikke kan bli sett på som samme størrelse. Skoler som fremmer et godt læringsmiljø fremmer ikke nødvendigvis elevenes trivsel, samtidig som et miljø hvor elevene trives i ikke nødvendigvis fremhever en effektiv læring (Helland & Næss, 2005; Opdenakker & Van Damme, 2000). Jeg vil derfor se på læringsmiljøet og trivsel som to ulike begreper.

Mange studier spør i hvilken grad elevene trives på skolen. Et svar på at elevene trives sier derimot svært lite om hva det er elevene trives med. Trivsel bør derfor settes i en kontekst eller i en sammenheng for å kunne gi noe mer informasjon. Mange setter likhetstegn mellom skoletrivsel og skoletilpasning (Andersson, 2001; Heggen & Øia, 2005; Tormod Øia, 2007). I denne sammenhengen blir trivsel sett i forhold til undervisningen og om elevene opplever skolen generelt som noe positivt. Andre ser på trivsel i større grad knyttet til det å føle tilhørighet på skolen (Lie, et al., 2001; Nordahl, 2005). Her er trivselen nært knyttet til mobbing, trivsel i friminuttene og trivsel knyttet til klassekameratene. Dette likner mye på elevundersøkelsens skille mellom faglig trivsel og sosial trivsel (Danielsen, Skaalvik, Garmannslund, & Viblemo, 2009). Jeg vil også i denne oppgaven skille mellom sosial trivsel,

som refererer til elevenes opplevelse av sosial tilhørighet, og skoletrivsel, som referer til elevenes trivsel knyttet til aktivitetene på skolen. Forskjellene vil også være viktige når vi ser på motsatsene til trivsel, nemlig mistrivsel. Mistrivsel innebærer at personen ikke opplever at miljøet tilfredsstiller ens behov. Når en elevene mistrives sosialt innebærer dette i denne oppgaven at personen ikke føler sosial tilhørighet, men føler seg sosialt isolert og har problemer med å kommunisere med sine medelever. Når elevene mistrives på det akademiske plan på skolen innebærer dette at de ikke opplever at skolen tilfredsstiller deres behov for akademiske utfordringer. Akademisk mistrivsel kan i denne sammenhengen både være en konsekvens av at skolen stiller for høye krav til elevene, men også at de stiller for lave krav. Poenget er at det er det ikke er samsvar mellom det behovet eleven har og det skolen kan tilby disse elevene. En slik akademisk mistrivsel kan bli uttrykt gjennom at elevene opplever skolen som kjedelig og lite meningsfull.

Som oppsummering kan vi si jeg vil se på elevenes oppfattelse av skolekonteksten gjennom to dimensjoner. Elevenes oppfattelse av læringsmiljøet og elevenes trivsel vil være de to områdene jeg vil se på i skolekonteksten. Læringsmiljøet er viktig nettopp fordi et godt læringsmiljø vil være grunnlag for at elevene opplever skolen som et sted for både faglig og sosial utvikling og stimulering. Trivsel vil være viktig fordi dette er en viktig indikator på om skolen er et sted hvor elevene får tilfredsstilt sine sosiale og akademisk behov. Jeg er derfor interessert i å se hvilken sammenheng det er mellom det å oppleve skolen som en utviklingsarena eller trivselsarena, og det å ha positive vurderinger om seg selv. Er det slik at elever som har positive tanker om seg selv får tilfredsstilt sine akademiske og sosiale behov bedre på skolen enn de som ikke er fornøyd med seg selv, og i hvilken grad kan elevenes selvforståelse bidra til at elevene oppfatter skole som et sted for utvikling og stimulering?

### ***2.3.3 Distinksjonen mellom akademisk og sosial***

Både ved forståelsen av læringsmiljøet, trivsel på skolen og knyttet til elevenes selvvrurdering har jeg fremhevet et skille mellom det faglige og det sosiale. Dette skillet er knytte til en hypotese fra Thomas Nordahl (2010) om at vi kan skille mellom elevenes erfaringer på to arenaer på skolen, den sosiale arena og den akademiske arena. Poenget hans er at erfaringer og opplevelser fra begge arenaene er betydningsfulle for elevenes trivsel og læring på skolen og det er derfor vesentlig for de unge å mestre begge disse arenaene. Et av hovedspørsmålene

i denne oppgaven er hvordan skolen er med på å styrke elevenes selvtillit og selvverd, og hvordan selvtillit og selvverd er med på å styrke elevenes positive opplevelser av skolen. Dette skillet mellom det faglige og sosiale vil gi en interessant distinksjon for hvilke områder som har størst sammenheng med hverandre. Skillet mellom det faglige og det sosiale på skolen vil altså være en viktig dimensjon i denne oppgaven. Det må likevel presiseres at et slikt skille på mange måter må bli sett på som et teoretisk skille og derfor kan virke kunstig. Både sosiale og faglige erfaringer og sosial og faglig læring går i realiteten i hverandre. Faglige og sosiale erfaringer foregår samtidig og er også avhengig av hverandre. For eksempel vil det å ikke mestre de sosiale relasjonene med klassekameratene også gi problemer med konsentrasjon og mestring av det faglige på skolen (Nordahl, 2010). Det er også funnet empirisk sammenheng mellom det å ha høy faglig selvtillit og det å bli sosialt akseptert i klasse (Schmuck & Schmuck, 1992). Denne diskusjonen vil jeg komme tilbake til i kapittel 4. Poenget her er at jeg teoretisk sett i oppgaven vil se på de to arenaene som to ulike arenaer for erfaringer og oppfattelse av skolen.

### 3 Høy og lav selvvrdering

*“One predominant view of high SEs [...] is that they like and are satisfied with themselves, feel that they are worthy individuals, have confidence in their skills and abilities, yet are accepting of their weaknesses”*

*“One perspective holds that low SEs have quite negative self-views, are readily accepting (cognitively, at least) of unfavorable feedback, are highly prone to experience negative affect, exhibit ineffective strategies in the face of adversity, and show little if any propensities to self-enhance and self-protect”*

*(M. Kernis & Waschull, 1995, p. 110).*

#### 3.1 Hva er høy og lav selvvrdering?

I et forsøk å forstå selvvrderingens oppbygging har en rekke forskere prøvd å finne fram til ulike typer og kategorier selvvrderinger. Alle typer kategorier (og teorier) må bli sett på som en forenkling av en kompleks og komplisert virkelighet (Kvernbekk, 2005). De skal være kart som beskriver deler av selvvrderingen. Når vi deler selvvrderingen inn i kategoriene høy og lav selvvrdering, er høy og lav to av mange andre trekk ved selvvrderingen. Høy og lav selvvrdering sier derfor ikke noe om hvordan fenomenet er, men hvordan det kunne ha vært. Likevel er det viktig å understreke nyttigheten med slike kategorier og klassifiseringer. Da selvvrderingen er et så komplekst fenomen, vil det være nødvendig å trekke ut noen karakterer eller noen trekk ved fenomenet som grunnlag for beskrivelsen. Spesielt innenfor empirisk forskning hvor en prøver å få en forståelse av individuelle forskjeller i selvvrdering, vil kategorier kunne bli sett på som et nyttig verktøy. På tross av nyttigheten med å benytte kategorier og teorier for å beskrive en komplisert virkelighet, må det alltid bli foretatt en avveining over hvilke trekk og hvor mange trekk av fenomenet som skal beskrives (Kvernbekk, 2005). Kategoriene lages for et formål og de trekkene som velges ut bør være nyttig i forhold til dette formålet.

Det tradisjonelle har vært å dele selvvrderingen i to ulike kategorier; høy selvvrdering og lav selvvrdering (M. H. Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993). Som sitatet over viser til, vil et individ med høy selvvrdering være en person som generelt tenker positivt om seg selv og en person som har lav selvvrdering være en person som generelt tenker negativt om seg selv. Høy og lav selvvrdering blir på denne måten to ytterpunkter for hvilken evaluering en person kan foreta om seg selv. Dette kan sies å være en av de enkleste kategoriseringene av



ulike selvvurderinger. I virkeligheten er det nemlig ikke slik at alle personer kan deles inn i høy eller lav selvvurdering. De fleste har en selvvurdering som ligger et sted i mellom disse to ytterpunktene, og det vil derfor kunne argumenteres for at det er mer hensiktsmessig å snakke om graden av selvvurdering. Et eksempel på dette kan være å dele inn personer i forhold til om de har svært høy, høy, medium, lav eller svært lav selvvurdering. En slik fremstilling gjør kategoriseringen noe mer komplisert, men det må fremheves at det fortsatt må bli sett på som en meget stor forenklet beskrivelse av personers selvvurdering (M. H. Kernis, et al., 1993; Mruk, 2006).

### **Selvvurderingen som et flerdimensjonalt fenomen**

Problemet med både en todeling og gradering av selvvurderingen er at de kan gi et inntrykk av at selvvurderingen er et stabilt trekk ved personen. Fra 60-tallet oppstod det derimot kritikere som stilte spørsmålsteget ved om det virkelig er slik at når en person har lav selvvurdering så vil denne personen alltid i alle situasjoner og i alle områder tenke negativt om seg selv. Er det ikke slik at selvvurderingen hos en person endrer seg både i forhold til kontekst, tid og sted?

Ved overgangen fra å se på selvvurderingen fra et endimensjonalt og ensidig til et flerdimensjonalt og hierarkisk fenomen, ble det i større grad vanlig å forstå at personer har ulik vurdering i forhold til hvilke aktiviteter de står overfor. Teorien om flerdimensjonal selvvurdering ble først lansert av Shavelson, Hubner og Stanton i 1975 i artikkelen *Self concept: the interplay of theory and methods* (Shavelson & Bolus, 1981)<sup>5</sup>. Poenget er for det første at selvvurdering kan være spesifikk og avgrenset, for eksempel selvvurdering av nære vennsforhold, eller bredere som ved vurdering av seg selv som person. For det andre at selvvurderingenes ulike områder er hierarkisk oppbygd slik at vurdering innenfor et område ikke automatisk får påvirkning på selvvurderingen innenfor andre områder. En person kan derfor ha negativ selvvurdering av egen akademisk kompetanse, men positiv selvvurdering av egen sosial kompetanse.

---

<sup>5</sup> At selvvurderingen er flerdimensjonal innebærer at en person kan ha høy selvvurdering på et området, men lav selvvurdering på et annet område. For eksempel kan en oppfatte at man ikke er flink i matte, men at man håndterer engelsk godt. At selvvurderingene er hierarkisk innebærer at selvvurderingen på de ulike områdene til sammen påvirker den mer generelle vurderingen av en selv (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Harter (1999) bygger mye av sin teori i stor grad på en flerdimensjonal forståelse av selvvurderingen. Totalt snakker hun om åtte ulike områdespesifikke selvvurderinger og en mer generell eller global selvvurdering. Når en person foretar en global selvvurdering evaluerer han eller hun i hvilken grad de føler seg verdifull, er fornøyd med sitt liv og tenker generelt positivt om seg selv som person. Ved områdespesifikk selvvurdering evaluerer en person hvordan han eller hun føler at de håndterer en type aktivitet eller et område i sitt liv. En slik evaluering er på mange måter en vurdering av sin egen kompetanse til å mestre de utfordringene en står overfor. De områdene personen mener han mestrer vil han ha høy selvtillit innenfor, mens de områdene personen mener han ikke mestrer vil han ha lav selvtillit innenfor. Slik kan en person ha høy selvtillit innenfor noen områder, men lav selvtillit innenfor andre områder. I skolesammenheng kan for eksempel en elev ha høy selvtillit knyttet til skolearbeidet, mens han eller hun kan ha lav selvtillit knyttet til det å forholde seg til jevnaldrende. Ved empirisk å måle personers selvvurdering mener Harter derfor at en også bør ta høyde for at en person ikke alltid foretar en generell selvvurdering, men at en vurderer seg selv på mange ulike måter som på hver sin måte får påvirkning på den mer generelle selvvurderingen.

### **Selvvurderingen som stabil eller ustabil**

Forskere er innforstått med at vurderingen av egen kompetanse og verdi varierer i forhold til hvilke aktiviteter eller hvilke områder vi står ovenfor, men kan ikke selvvurderingen også variere i forhold til hvem personen er og hvilke erfaringer denne personen har? La oss se på to kategoriseringer av selvvurderingen der det i større grad tas høyde for at selvvurderingen ikke trenger å være et stabilt trekk ved personen.

Mens Harters teori er opptatt av variasjoner i selvvurderingen knyttet til ulike områder og ulike aktiviteter, er Michal Kernis (2003) i større grad opptatt av variasjonene knyttet til personen. Han mener at det er problematisk å se på en persons selvvurdering som et stabilt og sikkert fenomen. Mange, og kanskje de fleste, opplever at selvvurderingen varierer fra dag til dag og fra kontekst til kontekst. For å få en troverdig fremstilling av disse personers selvvurdering må fenomenet også bli beskrevet som ustabil og sårbart. Poenget er at ytre omstendigheter ikke påvirker alle personer like mye. ”*I believe that both secure and fragile forms of high self-esteem exist, and that they each characterize some individuals*” (M. Kernis,

2003, p. 4). Kernis er derfor en av flere teoretikere som mener at selvvurderingen også bør kategoriseres i forhold til dimensjonen stabil/ustabil. For Kernis er det derfor viktig å skille mellom de personene som har en stabil høy selvvurdering og de som har en ustabil høy selvvurdering.

Den mest optimale selvvurderingen er å ha en stabil og sikker høy selvvurdering. Dette er en person som i stor grad har en positiv selvevaluering og tenker generelt godt om seg selv. Selvvurderingen hos disse personene blir i liten grad påvirket av ytre omstendigheter. Dette fører til at de i liten grad møter situasjoner hvor de trenger selvbeskyttelse eller selvhevdende strategier for å opprettholde en høy selvvurdering. På den andre siden vil en person med ustabil høy selvvurdering i større grad være avhengig av gode resultater, gode prestasjoner og gode kontekstuelle situasjoner for å kunne opprettholde en positiv selvevaluering (M. Kernis, 2003). Disse personene kommer oftere i situasjoner der selvbeskyttende strategier er nødvendig for å ikke oppleve situasjonen som truende og som et angrep på selvverdet.

### **Kompetansebasert og verdibasert selvvurdering**

Når en ser på selvvurderingsprosessen kan det være viktig å skille mellom hvordan en person vurderer sin generelle verdi og hvordan en person vurderer de spesifikke evnene han/hun har (se blant annet Cast & Burke, 2002; Susan Harter, 1999; Mruk, 2006; jfr. Rosenberg, et al., 1995). Mruk (2006) beskriver selvvurderingen som en tofaktormodell. Denne modellen baserer seg både på Harters skille mellom global og områdespesifikk selvvurdering, og Kernis' skille mellom stabil/ustabil. Den ene dimensjonen i teorien omhandler i hvilken grad en person føler seg kompetent (altså områdespesifikk selvvurdering) og den andre dimensjonen omhandler i hvilken grad personen føle seg verdifull (altså en mer generell følelse av verdi). Disse to dimensjonene, å føle seg verdifull og å føle seg kompetent, benytter Mruk så for å kategorisere personer med ulik selvvurdering.

Totalt snakker han om fire ulike typer selvvurderinger. Ytterpunktene i denne kategoriseringen er lik den første inndelingen som vi så på, altså de med høy selvvurdering og de med lav selvvurdering. Begge disse selvvurderingstypene har en stabil karakter, noe som innebærer at de har et balansert forhold mellom selvverd og selvtillit. Personer med høy selvvurdering er personer som både har høy selvverd og høy selvtillit. *"High self-esteem*

*typical exhibit a positive degree of both competence and worthiness” (Mruk, 2006, p. 152).*

Dette er den optimale psykiske tilstanden og fører til at personen generelt er godt fornøyd med seg selv og sin kompetanse. På den andre ytterkanten har vi personene med lav selvvurdering. Dette er personer som verken opplever at de har høy verdi eller at de er kompetente innenfor viktige områder, noe som gjør at disse personene generelt tenker negativt om seg selv. *”Low self-esteem involves living both a lack of competence and a lack of worthiness” (Mruk, 2006, p. 152).* Selvvurderingene mellom disse ytterpunktene er derimot selvvurderinger av en mer ustabil karakter. Årsaken til dette er at de har en selvvurdering der det oppstår ubalanse mellom selvverd og selvtillit. De mangler enten selvtillit eller selvverd. En person som har høy selvtillit og lavt selvverd definerer han som en med *kompetansebasert selvvurdering*. Dette er altså en person som har stor tro på sine egne evner og egenskaper, men føler seg verdiløs. En person som har høy selvverd og lav selvtillit definerer han som en person med *verdibasert selvvurdering*. Dette er en person som føler seg verdifull, men mangler troen på at han har den kompetansen og de ressursene som trengs for å lykkes. Slik får han en modell over selvvurderingen der både variasjoner knyttet til område og variasjoner knyttet til sårbarhet for ytre omstendigheter er inkludert i en tofaktormodell.

Det er viktig å forstå at personer med verdibasert- og kompetansebasert selvvurdering kan under mange situasjoner virke som de har høy selvvurdering, mens de egentlig sliter med liten tro på sin egen kompetanse eller sliter med å akseptere seg selv og sitt liv (Mruk, 2006). Vi har tidligere sett at et genuint selv og utviklingen av et sunt selv krever at en opplever seg selv som kompetent innenfor de områdene som en mener er viktige og opplever at en er verdifull. Både mestringsfølelse og følelsen av å være verdifull er derfor viktig for å kunne ha et generelt positivt bilde av seg selv. Personer med kompetansebasert eller verdibasert selvvurdering vil fungere fint i hverdagen og unngå de verste konsekvensene som personer med lav selvvurdering har, men de vil i større grad være avhengige av strategier for å opprettholde en positiv selvvurdering. Problemet er at når en person har en selvvurdering basert på enten å føle seg kompetent eller føle seg verdifull, får selvvurderingen et preg av å være ustabil og sårbar. Vi kan eksemplifisere hva Mruk (2006) mener. Alle elever som opplever å stryke på eksamen vil oppleve dette som ubehagelig. Dette gjelder også for elevene med en stabil høy selvvurdering. Disse elevene vil mislike situasjonen og føle seg inkompetent, men vil i mindre grad tolke det å mislykkes som et tegn på at en er håpløs og verdiløs. Det å mislykkes går med andre ord ikke så lett ut over hans eller hennes generelle

selvvurdering. En person med kompetansebasert selvvurdering vil på den andre siden basere mye av sin generelle selvvurdering på det å være kompetent. Det er jo her han har en positiv selvvurdering.

Oppsummert kan vi si at høy og lav selvvurdering ikke nødvendigvis er så enkelt som at de med høy selvvurdering oppfatter seg selv positivt og de med lav selvvurdering oppfatter seg selv negativt. Det finnes en rekke ulike dimensjoner av høy og lav selvvurdering. Så langt har sannsynligvis forskningen kun funnet noen av disse. Mruk beskriver to dimensjoner som er viktig å få med i dagens forståelse av selvvurderingen. For det første at en person kan vurdere seg selv innenfor en rekke ulike områder. De to viktigste vil derimot være å oppleve seg selv som verdifull og oppleve at en har ressurser til å mestre viktige områder i sitt liv. I hvilken grad personen opplever dette får konsekvenser for hvordan deres selvvurdering utarter seg. En person som både opplever å føle seg kompetent og verdifull har en tendens til å ha positive tanker om seg selv. En person som verken opplever å føle seg verdifull eller kompetent har generell tendens til å ha negative tanker om seg selv. De som enten opplever å mangle følelsen av å være verdifull eller opplever å føle seg inkompetent kan i mange situasjoner oppleve å tenke positivt om seg selv, men vil også lettere komme i situasjoner eller kontekster der de får en negativ vurdering av egne evner eller verdi.

### **3.2 Selvvurdering – en viktig faktor for utviklingen av et sunt selv.**

I forrige kapittel så vi hvordan Mruk (2006) kategoriserte selvvurderingen i fire ulike typer selvvurderinger. En slik inndeling er en forenkling, men kan likevel være viktig for å empirisk måle ulike selvvurderinger hos ulike personer eller ulike grupper. Selv om en slik beskrivelse av ulike typer selvvurderinger gir innsikt i personers ulikheter sier den likevel ingenting om hvorfor det å ha høy og lav selvvurdering er så viktig for oss mennesker og hva som er årsaken til disse ulikhetene. På samme måte som at det finnes mange forskjellige måter å kategorisere oppbyggingen av selvvurderingen på, finnes det også mange forskjellige teorier som ønsker å beskrive selve utviklingsprosessen i selvvurderingen. Jeg har derfor også her vært nødt til å foreta noen valg og avgrensninger. Da jeg ser på selvvurderingen som et resultat av mestringsfølelse og følelsen av å være verdifull, vil jeg hovedsakelig se på teorier innenfor disse to områdene. Jeg vil derfor først se på noen teorier som prøver å forklare hva det er som gjør at noen har større tro på sine egne evner enn andre, så vil jeg se på noen

teorier som prøver å forklare hva det er som gjør at noen har lettere for å føle seg verdifull enn andre. Til slutt vil jeg se på prosessen mellom det å føle seg verdifull og det å ha troen på egne evner til å mestre.

### ***3.2.1 Selvvurdering – et grunnleggende behov***

For å få en forståelse av hvorfor det er så avgjørende for et individ å ha en positiv selvvurdering kan det være nyttig å trekke inn et læringspsykologisk perspektiv, nærmere bestemt et motivasjonsteoretisk perspektiv. Et viktig innspill i denne sammenhengen er Maslows (1970) behovsteori. Han er spesielt kjent for å fremhevet behovet som en drivkraft i selvutviklingen. Et behov definerer han som enhver mangel i den menneskelige organisme, eller som fravær av goder som en person trenger eller tror han trenger for å føle velvære. Han skiller mellom mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehov består av grunnleggende behov som alle mennesker trenger å få tilfredsstilt. Dette er behov som fysiologiske behov, behov for sikkerhet og trygghet, og behov for tilhørighet og kjærlighet. Vekstbehov er behov som blir viktige når mangelbehovene er tilfredsstilt. Vekstbehov inkluderer derfor behov for selvutvikling, kunnskap, forståelse, etiske behov og behov for å utvikle sine muligheter (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Følelsen av mestring og følelsen av tilhørighet kan med andre ord bli sett på som grunnleggende menneskelige behov. Det er altså nære forbindelser mellom å ha tilfredsstilte behov knyttet til utfordringer og selvutvikling, og det å vurdere seg selv positivt. Veldig forenklet kan vi si at lav selvvurdering ut i fra Maslows teori er en konsekvens av at personen ikke får tilfredsstilt sine behov knyttet til anerkjennelse og mestring. Når en person ikke opplever å mestre en situasjon eller et krav, påvirker dette denne personens vurdering av sine egne evner og gir dermed personen en opplevelse av ubehag. Hvilke behov den enkelte har vil derimot på mange måter være basert på genetiske og fysiologiske faktorer, altså individuelle biologiske forskjeller.

Behovsteorien bygger derfor på en forståelse av at vi mennesker har en tendens til å trekkes mot erfaringer og opplevelser som gir oss positive følelser, mens vi har en tendens til å prøve å unngå erfaringer og opplevelser som gir oss negative følelser (Lillemyr, 2007). Vi kan si at unnvikelser eller tiltrekning mot en situasjon blir basert på emosjonelle eller behovsmessige motiv. Velvære, mestring, selvaksept, sosial anerkjennelse og sosial tilhørighet kan i denne sammenhengen bli sett på som positive følelser som individer vil trekkes mot, mens

opplevelsen av ubehag, mislykkethet, dårlig selvverd, sosial utstøting og sosial isolasjon kan bli sett på som negative følelser som individer prøver å unngå. Når en person derfor opplever en negativ følelse knyttet til en situasjon, vil dette skape et motiv for å prøve og unngå å oppleve dette på et senere tidspunkt. Personen har skapt en negativ selvvurdering knyttet til denne situasjonen. Jo flere negative opplevelser en person har til ulike situasjoner, jo flere situasjoner er det personen ønsker å unngå. Eller omvendt jo flere positive opplevelser en person har til ulike situasjoner, jo flere situasjoner ønsker personen å utforske. Slik er det nær forbindelse mellom tidligere erfaringer, hvilken drivkraft en person har og hvordan han eller hun ser på seg selv. Hvordan vi håndterer eller opplever ulike situasjoner, gir grunnlag for hvordan vi ønsker å prestere og hvem vi ønsker å være på et senere tidspunkt (Lillemyr, 2007). Å ha en positiv selvvurdering blir derfor også svært viktig i sammenheng med å ha motivasjon og drivkraft til å møte utfordringer og gleder i sitt eget liv.

Motivasjonsteoriene gir en forståelse av at en positiv selvvurdering er viktig fordi det er utgangspunktet i en indre drivkraft til opplevelse av positive følelser hos den enkelte. Å opprettholde en positiv selvvurdering blir her sett på som en av de viktigste og sterkeste motivene et menneske har (Leary & Baumeister, 2000). Jeg vil nå rette meg mot utviklingspsykologien og hvordan de prøver å forklare hvilke prosesser og faktorer det er som spiller inn for utviklingen av individuelle forskjeller i selvvurderingen.

### **3.2.2 Selvvurdering gjennom å føle seg kompetent.**

Det er mange forskere som har prøvd å forklare hvorfor noen personer alltid har stor tro på sin egen kompetanse, mens andre sjelden opplever at de er fornøyd med sine egne egenskaper og prestasjoner (Se blant annet Brown & Dutton, 1995; Covington, 1984; Crocker, 2002; Crocker & Knight, 2005). William James kan bli sett på som en pioner innenfor dette temaet. I 1892 skrev han et kapittel om selvet i *Psychology, American science series, briefer course*. Her beskrev han selvvurderingen som et resultatet av gapet mellom de kravene en person har til seg selv og det personen i realiteten klarer:

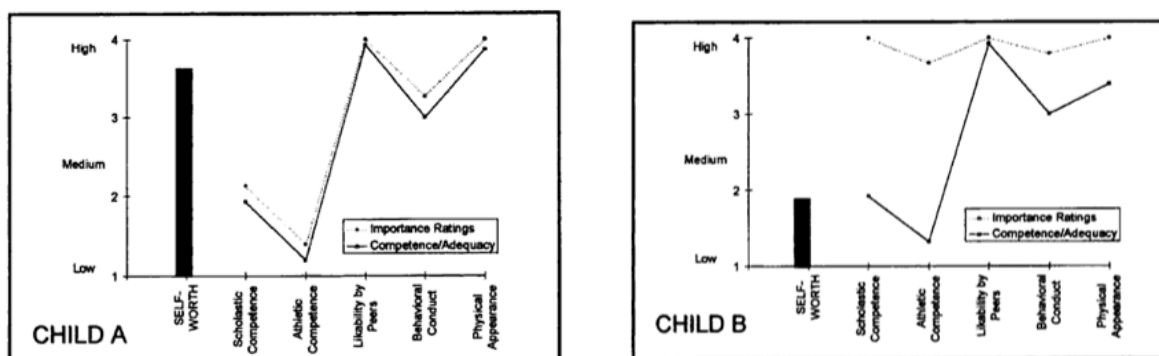
*”So our self-feeling in this world depends entirely on what we back our self to be and do. It is deterred by the ratio of our actualities to our supposed potentialities’; a fraction of which our pretentions are the denominator and*

*numerator our success: thus, Self-esteem = Success/Pretensions”(James, 1892, p. 187)*

Mestringsfølelsen er hos James derfor en funksjon av den suksessen personen opplever delt på ambisjonene eller kravene personen har til seg selv. Den mest tilfredsstillende situasjonen er når personen oppnår høyt samsvar mellom det personen ønsker å ha suksess med, og den suksessen han eller hun faktisk opplever. Poenget er at hvis en person da har høye ambisjoner må han eller hun også prestere høyt for å nå opp til disse ambisjonene. På den andre siden om en person har små ambisjoner, vil det ikke være nødvendig å prestere like høyt for å oppnå den samme tilfredsstillelsen. Det er skuffelsen over prestasjonene som gir dårlig selvvurdering og ikke prestasjonene i seg selv. Slik vil det ikke alltid være de personene som gjør det dårligst som har dårlig selvtillit, men de som gjør det dårligst og samtidig ønsker å gjøre det bra. Er det slik at vi har høye krav til oss selv som vi ikke klarer å nå opp til, fører dette til at vi blir misfornøyd med oss selv og våre egne prestasjoner.

Et viktig poeng er at mestringsfølelsen også påvirker den generelle selvvurderingen. Gjennom å oppleve at en mestrer de kravene en har til seg selv, er det også lettere å være tilfreds med seg selv som person. Problemet oppstår når personene har høye prestasjonskrav innenfor områder som personen ikke har kompetanse til å mestre. Harter (1999) har empirisk testet denne sammenhengen og i en artikkel illustrerer hun godt hvordan James sin teori fungerer:

Tabell 2 - Harters illustrasjon om hvordan interaksjonen mellom prestasjon og ambisjon påvirker selvvurderingen (Susan Harter, 1999)



Figuren viser selvvurderingen til to elever, elev A og elev B. Den svarte streken viser at begge elevene har den samme selvvurderingen innenfor de ulike områdene, mens den stripete linjen viser at de har svært ulike forventninger til seg selv. Elev B har høyere forventninger til sine



prestasjoner, også innenfor de områdene hvor han ikke presterer så godt. Forventingene som elev A har til sine prestasjoner følger derimot i mye større grad de prestasjonene som han oppnår. Dette mener Harter er årsaken til at elev B har mye lavere selvverd enn det elev A har. Mens elev B ikke når opp til sine egne krav på fire av de fem områdene, har elev A lavere krav til sine prestasjoner og når derfor også opp til sine mål på de fleste områdene. Dette gjør at elev A er mer tilfreds med seg selv som person, og derfor også har høyere generell selvvurdering (Susan Harter, 1999).

At en person føler seg kompetent innebærer derfor at personen opplever å mestre de områdene de mener er viktig i sitt eget liv. Dette prinsippet er ofte blitt kalt psykologisk sentralitet. Poenget er at det for noen vil det være veldig viktig å mestre matte, mens for andre vil det være viktig å mestre de sosiale relasjonene på skolen. Som en strategi for å opprettholde høy selvtillit er det derfor vanlig å nedgradere verdien av områder som en ikke har egenskaper eller evner til å mestre (Schmuck & Schmuck, 1992). En slik strategi er også kalt psykologisk sentralitet (Skaalvik & Skaalvik, 2005), og innebærer at vi graderer i hvilken grad området er viktig eller ikke viktig å gjøre det bra i. I en slik tankegang ligger det implisitt at elevene selv kan velge bort områder som de ikke føler de mestrer. En slik nedgradering av prestasjoner vil derimot ikke alltid være like lett. Spesielt gjelder dette innenfor områder som samfunnet eller miljøet sterkt verdsetter. Da vi som sosiale individer også har behov for sosial akseptering, vil den kollektive verdisettingen også påvirke den enkeltes verdisetting. Hvilke områder som blir sterkest verdsatt er derfor avhengig av både individuelle og kollektive normer og verdier. Samspillet mellom individuelle og kollektive normer er derfor med å skape forventinger og krav om mestring. Når en person opplever å mestre viktige områder i sitt liv gir dette grunnlag for økt selvtillit, mens når en person opplever å ikke håndtere viktige områder gir dette grunnlag for utvikling av dårlig selvtillit.

I tillegg vil også attribusjonsmønsteret være avgjørende for om de dårlige prestasjonene får innvirkning på den generelle selvvurderingen. Selvattribusjon er en prosessen for hvordan vi forklarer årsaken til egen atferd eller resultater. Det snakkes om to typer attribusjon, internal attribusjon og eksternal attribusjon. Den internale attribusjonen innebærer at personene forklarer resultater eller adferd ut i fra hvor dyktig personen er, eller hvor stor innsats han eller hun har brukt for å mestre aktiviteten. Den eksternale attribusjonen innebærer at han eller hun forklarer resultatene ut i fra ytre forhold som påvirket utfallet, for eksempel at han

hadde flaks, oppgaven var for vanskelig og likende (Rand, 2003). Poenget er at ulik attribusjon av nederlag eller suksess påvirker selvvurderingen på ulike måter. Kort og forenklet fortalt vil internal attribusjon av suksess kunne få positiv virkning på selvvurderingen og internal attribusjon av nederlag kunne få negativ påvirkning på selvvurderingen.

Et annet viktig prinsipp i opplevelsen av å føle seg kompetent er det Rosenberg og Kaplan (1982) kaller *sosial sammenlikning*. Poenget er at når en person vurderer seg selv som god i et fag eller en kompetanse så vurderer han eller hun alltid sin egen prestasjon i forhold til andres. De kan fremheve to ulike sammenlikningsgrunnlag; i forhold til hvor dyktig individet var før, altså internal sammenlikning, eller i forhold til hvor dyktig andre elever er, altså eksternal sammenlikning. Den internale sammenlikningen er nært knyttet til James sin teori om gapet mellom den ideale selvoppfatningen og den reelle selvoppfatningen. Den eksternal sammenlikningen er relatert til hvordan vi ser egne evner i forhold til andre som vi omgir oss med. For eksempel vil medelevene i klassen være et naturlig sammenlikningsgrunnlag for å vurdere hvor gode skoleprestasjonene er. Tanken er at svake elever som går i en flink klasse vil i større grad enn svake elever som går i en svak klasse vurdere sin kompetanse som dårlig. Marsh kaller denne effekten for *big-fish-little-pond* av Marsh (2006), tanken er at det er bedre å være relativt flink i en svak klasse enn relativt svak i en flink klasse.

### **3.2.3 Selvvurdering ved å føle seg anerkjent og respektert fra andre**

På lik linje med å forklare årsakene til høy og lav selvtillit er det også mange teoretikere som prøver å forklare hvordan anerkjennelse fra andre påvirker et individs følelse av å være verdifull (se blant annet Cooley, 1922; Gecas & Schwalbe, 1983; Leary & Baumeister, 2000; Mecca, Smelser, & Vasconcellos, 1989). Mens teorier knyttet til mestring og forventning er nært knyttet til en psykologisk og motivasjonsteoretisk tradisjon, har teoriene knyttet til det å føle seg verdifull og anerkjent i større grad tilhørighet i en sosiologisk eller fenomenologisk tradisjon.

Charles Horton Cooley (1922) kan bli sett på som en pioner innenfor dette temaet. I teorien *looking-glass-self* eller *speilbildeselve* hevder Cooley at andre utgjør et ”speil” som vi betrakter oss selv igjennom. Det er derfor ved å observere andres bilde av oss selv at vi får en

oppfatning av oss selv. Cooley skriver: *"The thing that moves us to pride or shame is not the mechanical reflection of ourselves, but an imputed sentiment, the imagined effect of this reflection upon another's mind.* (1922, p. 184). En persons opplevelse av seg selv blir her et resultat av det en tror andre mener om en. Når en person føler at han ikke blir godtatt eller får anerkjennelse for den personen en ønsker å være, vil han eller hun også i større grad begynne å tvile på seg selv og den verdien han mener han har. Slik blir godkjenning eller ikke godkjenning fra andre en del av ens egen selvvrdering. Det å føle seg verdifull må derfor settes i en sosial kontekst, og er i stor grad påvirket av reaksjoner fra andre.

*Andres vurderinger* er en videreføring av Cooleys hovedprinsipp og baserer seg i stor grad på George Herberts Meads (1934) teori om rolletaking. Prinsippet i teorien om individers rolletaking er at personer er i stand til å vurdere seg selv ut i fra andres synspunkter uten at det er basert på konkrete reaksjoner fra andre. Poenget er at det gjøres gjennom en kognitiv og empatisk aktivitet, altså en symbolsk prosess som skjer mer eller mindre bevisst. Når et individ blir vurdert av andre oppfatter denne personen det gjennom ikke verbalt kroppsspråk. Alle individer blir vurdert av en rekke ulike personer i livet sitt, men ikke alles vurderinger er like relevante for individets forståelse av seg selv. Det viktige her er at den vurderingen individet oppfatter er individets tolkning av den andres vurdering, ikke den rene vurderingen. Slik blir også individets sårbarhet mot kritikk, og hvor viktig den andre personen er for individet også viktig for om andres vurderinger får påvirkning på personens selvverd. Teorien skiller derfor mellom signifikante andre og generaliserte andre. Signifikante andre er personer som betyr mye for individet, for eksempel foreldre og nær venner. Generaliserte andre er derimot personer som er mer perifere, for eksempel samfunnsmessige holdninger. Personers vurderinger fra signifikante andre har stor betydning for individets selvverd. Holdninger fra generaliserte andre vil derimot også ha stor betydning når det fremstår sterke normer og verdier for hva som er viktig. Eksempler på dette kan være viktigheten av skolen i det moderne samfunnet. Poenget er at disse holdningene fra både signifikant og generaliserte andre kan ligge til grunn for selvvrderingen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Mead (1934) understreker familien og foreldrenes betydning for et individs, spesielt unge persons, selvutvikling og tro på seg selv. Kathryn Wentzel (2005) og Ivar Frønes (2006) kritiserer derimot dette ensidige fokuset på familiens betydning og mener at jevnaldrende kan være minst like viktige i mange situasjoner. Poenget deres er ikke at familien ikke er viktig,

men at jevnaldrenes betydning på mange måter har blitt undervurdert både i forhold selvutviklingen, men også i forhold til elevenes læringsprosess. Wentzel (1998; 2005) fokuserer på klassekameratenes betydning på skolen. Hun poengterer at det å føle klassetilhørighet og få anerkjennelse av klassekameratene ikke bare er positivt for å økt selvsikkerhet knyttet til å føle seg verdifull. Hun mener også at det er en nær forbindelse mellom det å få anerkjennelse hos medelevene og det å prestere bedre akademisk. Hva som er årsaken til denne sammenhengen er derimot uklart. En av årsakene kan være at det å få anerkjennelse for den personen en er i en situasjon også gjør det lettere å ha troen på ens egne evner til å mestre utfordringer som oppstår i denne situasjonen. Uansett så vil det være viktig å også se på samspillet mellom klassekameratene for å kunne forklare individuelle forskjeller i selvvurderingen.

### **3.2.4 Oppsummering**

I redegjørelsen har vi sett på to typer faktorer som påvirker en persons verdsettelse av seg selv og vurdering av egen kompetanse. Vi så først på hvordan opplevelsen av mestring påvirket utviklingen av positiv eller negativ selvvurdering. Deretter så vi på hvordan opplevelsen av sosial støtte og anerkjennelse fra signifikante andre kunne bidra til å utvikle et positivt selvvurdering. Det er derimot to viktige samspill i denne redegjørelsen som jeg vil utdype nærmere. Først samspillet mellom sosiale og individuelle faktorer, så samspillet mellom det å føle seg verdifull og det å føle seg kompetent.

Vi kan si at James (1892) sin forklaring på individuelle forskjeller i selvvurderingen har hovedfokus på de kognitive prosessene hos individet. Det er ikke ulike prestasjoner som gir høy eller lav selvvurdering, men ulikheter i forventinger og krav til disse prestasjonene. Cooleys (1922) forklaring har på den andre siden hovedfokus på de sosiale prosessene i individets miljø. Hos han er det den opplevde sosiale støtten som er hovedårsaken til at noen har høy mens andre har lav selvvurdering. Begge forklaringene har vært viktige bidragsytere for videre forskning. På mange måter ble det etablert en polarisering mellom de som mente at selvvurderingen hovedsakelig var en kognitiv prosess, altså forklart ut i fra psykologien, og de som mente at selvvurderingen er en sosial prosess, altså forklart ut i fra sosiologien (Susan Harter, 1999). I dag er de fleste teoretikere enige i at ingen av de to forklaringene er gode nok hver for seg, men at begge kildene og interaksjonen mellom dem må være med for å gi en

helhetlig forklaring (Susan Harter, 1999; Mruk, 2006). Dette innebærer ikke at de to forklaringene ikke lenger er viktig, men at det er mer hensiktsmessig å kombinere dem i en mer kompleks teori der både individuelle og sosiale faktorer bli sett på som viktige kilder til selvvurderingen.

I redegjørelsen antydte jeg et slikt samspill mellom sosiale og kognitive faktorer. Først pekte jeg på hvordan den kulturelle verdisettingen også påvirker individets forventninger og krav til seg selv. Så fremhevet jeg hvordan individet til en viss grad kan vurdere i hvilken grad andres meninger er viktige eller ikke. Begge prosessene antyder at de sosiale og kognitive prosessene interagerer med hverandre og utgjør på denne måten en tredje forklaringsfaktor til individuelle forskjeller i selvvurderingen. Poenget er at den sosiale konteksten får en subjektiv mening gjennom personens subjektive tolkning og individets verdisetting blir tolket i en sosial setting.

Det andre samspillet som jeg vil understreke er samspillet mellom det å verdsette seg selv og det å vurdere sine egen kompetanse. I redegjørelsen blir selvverd og selvtillit beskrevet som to separate fenomener. I virkeligheten er det derimot også viktig å se på korrelasjoner mellom det å ha troen på sin egen kompetanse og det å føle seg verdifull. Spesielt Mruk (2006, p. 23) understreker at det er nettopp dynamikken mellom disse to faktorene som skaper individets selvvurdering. *”It is the relationship between competence and worthiness that actually creates or generate self-esteem”*. Men også Harter (1999, p. 195) ser viktigheten av begge faktorene. *”Those individuals with the lowest self-worth, therefore, are those who report both incompetence in domains of importance and the absence of supportive approval from others”*.

## **4 Selvvurdering i skolekonteksten**

Så langt har jeg beskrevet selvvurderingen som fenomen uten å se den i relasjon til skolen. Denne oppgavens hovedtema er derimot å se på forbindelsen mellom skolen og elevenes selvvurdering. Jeg vil derfor i dette kapittelet først kort se på hvilken betydning skolen har for ungdommer i dag, før jeg går over til å se på hvordan opplevelsen av skolens lærings- og sosiale arena kan ha sammenheng med elevenes utvikling av en positiv selvvurdering.

### **4.1 Skolens betydning**

Barn og unges oppvekstmiljø kan sies å ha mange del-miljøer. Blant annet skolen, familien, venner, idrettslaget og så videre. Skolen kan sies å være en av de viktigste av disse (Andersson, 2001; Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008; Hovdenak & Bø, 2010; Osborn et al., 2003; Skaalvik & Kvello, 1998; Thorkildson, 2010; Øia, 2011). Det er mange årsaker til at skolen er svært viktig for barn og unge i dag. Delvis skyldes dette at de unge tilbringer store deler av sin tid i denne institusjonen. Totalt går de fleste barn og unge i Norge på skolen fra de er seks til de er nitten. Dette innebærer hele tretten år på skolebenken. I tillegg velger mange å studere i flere år etter dette. I alle disse årene benyttes størsteparten av dagen enten på skolen eller med skolearbeidet etter skolen. For mange på ungdomsskolen og videregående skole overstiger antall timer, inklusiv skolearbeid etter skolen, en normal arbeidsdag.

Skolen er også viktig for de unge av flere årsaker enn at de tilbringer mye tid på denne arenaen. For det første kan skolen sies å være nyttig fordi den representerer et kvalifiserende møte mellom nåtid og mulig fremtid (Fauske & Øia, 2003). Gode resultater på skolen kan være en inngangsport til et godt yrkesliv der de både kan jobbe med det de er interessert i og få godt betalt (Hovdenak, 2004; Hovdenak & Bø, 2010). Vi skal ikke undervurdere denne nytteverdien som skolen har for de unge. I den komparative studien “Encompass-studien” (Osborn, et al., 2003) rapporteres det at 75 % av elevene i Danmark, 70 % av elevene i England og 84 % av elevene i Frankrike opplever at skolen kun er et middel for å komme ut i arbeid (Osborn, et al., 2003). Nesten alle ungdommer ønsker derfor å gjøre det godt på skolen, fordi skolen er svært sentral for deres videre yrkeskarriere. Å se på skolen som nyttig for fremtiden kan bidra til å styrke deres motivasjon til å gå på skolen og til å gjøre sitt beste i skolearbeidet på tross av at ikke alle aktivitetene er like interessante og engasjerende. Blant annet er det i den norske studien “Ung i Norge” (Heggen & Øia, 2005) funnet klare sammenhenger mellom karakternivå og hvilke utdanningsplaner elevene har. Dette kan blant annet tyde på at det å jobbe mot gode karakterer er nært knyttet det å ønske seg videre utdanning i fremtiden. Det å gjøre det godt på skolen må derfor bli sett på som svært viktig for de aller fleste unge i dag.

For det andre skal skolen være arenaen der ungdommene erfarer mestring og læring (Andersson, 2001; Andreassen, et al., 2008; Heggen & Øia, 2005; Hovdenak, 2004). Positive skoleprestasjoner og opplevelsen av meningsfulle faglige aktiviteter kan bidra til at elevene opplever skolen som en positiv lærings- og mestringsarena. Skoleprestasjonene og spesielt

karakterene kan bli sett på som viktige fordi det er de mest direkte tilbakemeldinger til elevene på om de mestrer de kravene som skolen har til dem. I en rapport ”Ungdomskoleelevers meninger om skolemotivasjon” fremheves det også at elevene selv opplever karakterene som svært viktig (Hovdenak, 2004; Hovdenak & Bø, 2010). Blant annet oppfatter elevene i denne undersøkelsen karakterene som en viktig motivasjonsfaktor for å jobbe med skolearbeidet. Intellektuell og kreativ stimulering kan på den andre siden bli sett på som viktig for å oppleve skolen som meningsfull og stimulerende. Både opplevelsen av gjentatte negative skoleprestasjoner og opplevelsen av at skolen er kjedelig og lite interessant kan hindre elevenes motivasjon og læring. I det svenske prosjektet ”Ungdomars livsprojekt och skolan som arena” (Andersson, 2001) viser Andersson til at en femtedel av de unge i deres utvalg opplever skolen som meningsløs og bare en tredjedel opplever at det er morsomt å gå på skolen. Det finnes også norske studier som viser til at norske elever kjeder seg. I ”Ung i Norge” rapporteres det at to av tre elever kjeder seg faglig på skolen (Bakken, 2003). I en nyere studie ”Ungdomsskolen – Motivasjon, mestring og resultater” rapporteres i tillegg at denne andelen av elever som kjeder seg på skolen ikke har endret seg mellom 1992 og 2010 (Øia, 2011). Dette kan tyde på at mange elever opplever det faglige som for vanskelig, for lite utfordrende eller bare rent uinteressant. Vi kan derfor spørre oss i hvilken grad skolen klarer å fange opp alle eleveres interesse og engasjement. Er det slik at skolen for mange elever i stor grad oppleves som nyttig og nødvendig, men ikke som et sted for mestring og faglig stimulans? I denne sammenhengen vil det være viktig at man i pedagogisk forskning spør seg hva dette bidrar til. Hva skjer med de unge som opplever at målene i skolen, altså prestasjonene, er svært viktige, mens selve aktivitetene for å nå målene oppleves som kjedelige og meningsløse?

For det tredje skal skolen være et positivt sted for sosial læring og sosial trivsel. Hvis elever mistrives på skolen vil dette innebære at de mistrives store deler av ungdomstiden og store deler av hverdagen. Selv om en kan stille spørsmålsteget ved om skolen klarer å tilfredsstille alle elever på en faglig måte, må det likevel fremheves at skolen generelt er en positiv plass for de fleste elevene. Når det gjelder trivsel på skolen viser de fleste studiene at elevene i den norske skolen generelt trives svært bra på skolen (Danielsen, et al., 2009; Helland & Næss, 2005; Kristofersen, 2008; Skarheim, 2008; Øia, 2011). Elevundersøkelsen 2009 henviser til at elevene har en høy generell trivsel, trivsel knyttet til lærerne, trivsel knyttet til medelevene og trivsel knyttet til friminuttene (Danielsen, et al., 2009). Spesielt peker her trivselen knyttet til

medelevene og friminuttene seg ut som de med høyest gjennomsnittskår; altså den sosiale trivselen. Skolen er altså en arena der elevene møter jevnaldrende og etablerer og opprettholder både nære vennskapsforhold og et bredere sosialt nettverk.

En annen side ved den sosiale arenaen på skolen, som i det siste har fått stort fokus, er skolen som arena for sosial læring. Spesielt Nordahl (Nordahl, 2000, 2003, 2010), Ogden (1995) og Wentzel (2009; 1998; 2009) har presisert viktigheten av at elevene får trening i sosiale ferdigheter og tilegner seg sosial kompetanse. Sosial kompetanse kan bli sett på som et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre situasjoner som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av (Garbarino, 1985). Poenget deres er at tilegnelsen av slike ferdigheter er grunnleggende både for å opprettholde og skape sosiale relasjoner i dag, men også for fremtidige sosiale relasjoner i yrkeslivet og hverdagslivet. Viktigheten av slike ferdigheter har blitt tydelig i forskningsprosjektene “Skolen og samspillsvansker” (Sørli, 1998; Sørli & Nordahl, 1998) og “Oppvekstnettverk”. I begge disse prosjektene ble det rapportert sterke sammenhenger mellom mangel på sosial kompetanse og tilegnelse av faglig kunnskap på skolen, problematferd og mindre popularitet blant jevnaldrende. Sosial kompetanse må derfor bli sett på som viktig både for å forbedre læringsmiljøet i klassen og ikke minst for å forbedre elevenes egen livskvalitet her og nå og deres framtidsutsikter og evnen til å takle sosiale utfordringer i yrkeslivet.

## **4.2 Skolekonteksten som en faktor i elevenes selvvurdering**

Vi har tidligere sett at en positiv selvvurdering har sammenheng med en god psykisk helse, å føle seg kompetent og å få anerkjennelse og respekt fra andre. Det er derfor forventet at situasjoner som bidrar til erfaringer knyttet til mestring og sosial anerkjennelse også vil bidra til utvikling av elevenes selvvurdering. Det vil være utallige potensielle slike situasjoner. Jeg skal her kun se på noen eksempler på situasjoner i skolen som kan forklare sammenhengen mellom opplevelse av skolekonteksten og utviklingen av en positiv eller negativ selvvurdering.

### **Vennskap, sosial tilhørighet og elevenes selvverd**



Vi har tidligere sett at selvverd er nært knyttet til en generell opplevelse av å være fornøyd med seg selv. En del av kildene til en slik følelse er knyttet til elevenes psykologiske og emosjonelle tilstand, men vi har også sett at opplevelsen av å bli respektert og få anerkjennelse av andre er viktige kilder for å kunne være fornøyd med seg selv som person.

For at elevene skal kunne utvikle en positivt selvvrurdering på skolen er det derfor viktig at skolekonteksten er et sted hvor elevene opplever sosial tilhørighet og anerkjennelse (Kvelling, 2006; Schmuck & Schmuck, 1992). Vi har alle behov for venner for å føle oss trygge og for å trives. Uten vennskap har vi lett for å føle oss ensomme, verdiløse og engstelig, og det vil hemme våre muligheter til å utvikle oss fullt ut. Jo mer tid elevene benytter på skolen jo viktigere vil det være at de også opplever at de har jevnaldrende som de kan stole på og trives sammen med sosialt. Utvikling av vennskap gir også grunnlag for opplevelsen av sosial tilhørighet. I skolekonteksten har sosial tilhørighet blitt sett på som svært viktig fordi det blant annet gir grunnlag for utvikling av akademisk engasjement og deltakelse, sosial og akademisk motivasjon og positive holdninger (Osterman, 2000).

Negative opplevelser knyttet til relasjonene til medelevene kan skape følelser som utrygghet, mindreverdighet og opplevelsen av å være sosialt ekskludert (Schmuck & Schmuck, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Negative opplevelser med medelevene er ofte knyttet til opplevelsen av å bli mobbet og ustøtt av jevnalderfelleskapet, men det kan også være en mer selvoppfattet følelsen av å ikke mestre den sosiale kompetansen som trengs for skape vennskap og tilknytninger til medelevene. Heldigvis er mobbing ikke noe som er veldig utbredt på skolen (Danielsen, et al., 2009; Nes, et al., 2004), men vi må likevel ikke glemme hvor dramatisk mobbing er for de som faktisk opplever dette. Forskning tyder på at elever som opplever å bli mobbet føler seg mer ensomme, har lavere sosial selvtillit, opplever i mindre grad at de er lykkelige og har lettere for å utvikle depresjon (Greiff, 2005). Når elever opplever sosial avvisning fra jevnaldrende over tid kan dette lede til at elevene utvikler et selvverd der de betrakter seg selv ikke verd å elske (Downey, Lebolt, Rincon, & Freitas, 1998).

Opplevelsen av sosial inkludering eller ekskludering i klasserommet er spesielt knyttet til den sosiale statusen som elevene opplever at de har hos medelevene (Schmuck & Schmuck, 1992). Mye av forskningen har dreid seg om å undersøke hvilke egenskaper som er

avgjørende for statusen de får blant jevnaldrende. Schmuck og Schmuck (1992, p. 177) oppsummerer forskningen slik: *”Elever som er” godt likt” gjerne er fysisk tiltrekkende, har god motorikk, er utadvendt og sosiale, intellektuelt kompetente og mentalt sunne”*. Det er også belegg for at personer med høy selvverd også har lettere for å få venner enn de med lavt selvverd. Det kan derfor tenkes at elevenes selvverd ikke bare er et resultat av å ikke være populær men også at lavt selvverd kan være et hinder for å utvikle gode relasjoner med medelevene (Kvello, 2006). Selv om personlige egenskaper blir sett på som viktig for å forklare hvorfor noen elever er mer populær enn andre, er det ikke slik at den sosiale konteksten er betydningsløs. Klassens samhold, den sosiale strukturen og lærerens atferd i klasserommet kan også være med å påvirke gruppedynamikken og den respekten elevene viser til hverandre (Schmuck & Schmuck, 1992). Lærernes bevissthet på hvilke faktorer som spiller inn er viktig for å forhindre mobbing og for å redusere de skadene som mobbingen kan føre til. Økt kunnskap og bevissthet kan gi muligheter å gripe inn tidlig i de situasjoner som har negative konsekvenser for elevene. Tiltak knyttet til den sosiale strukturen kan derfor bidra til at flere elever føler sosial tilhørighet på skolen og færre opplever at skolen er en kilde for utvikling av dårlig selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

### **Skoleprestasjonene og elevene akademiske selvtillit**

Vi har tidligere sett at selvtillit oppnås gjennom følelsen av å være kompetent til å mestre en situasjon eller en aktivitet. Det finnes flere kilder til mestringsfølelse på skolen. Noen av disse er knyttet til opplevelsen av skolen som en akademisk arena, mens andre er knyttet til skolen som en sosial arena (Nordahl 2010).

På den akademiske arenaen kan skoleprestasjonene og karakterene sees som en viktig kilde til akademisk selvtillit. Når det å være god på skolen har så stor betydning for fremtidig jobb og for den enkelte til å takle sin egen hverdag, vil det være svært vanskelig å nedgradere skolens betydning også for den enkelte elev (Skaalvik, 1982). Det er derfor forventet at elevene som opplever å mestre skolen også har lettere for å oppfatte seg selv som smart og intelligent. For at elever skal kunne utvikle en høy selvtillit i fagene på skolen er det derfor viktig at de opplever å ha kompetanse og ressurser til å mestre de faglige aktivitetene på skolen. Når elevene gjentatte ganger opplever å ikke mestre skolen, kan dette gi grunnlag for en negativ akademisk selvtillit. Flere undersøkelser fremhever at det er en tendens til at elever med svake

skoleprestasjoner også har lav selvvurdering (Covington, 1984; Skaalvik, 1984). Lav akademisk selvtillit kan også få negative konsekvenser i læringssituasjonene. Elever som har lite tro på sin egen kompetanse opplever ofte mer angst og stress knyttet til læringssituasjonen (Craven & Marsh, 2008; Lillemyr, 2007). Læringssituasjonen fortøner seg mer truende fordi disse elevene forventer å mislykkes på et område som virker viktig for dem. På grunn av behovet for å opprettholde selvtilliten kan da eleven benytte seg av strategier som for eksempel å være mindre motivert til skolearbeidet, vise lavere innsats og ha mindre utholdenhet når de møter vansker (Skaalvik & Kvello, 1998). På denne måten er det tenkbart at lav akademisk selvtillit kan gi negative konsekvenser til prestasjonene til elevene, samtidig som lave prestasjoner kan gi negative konsekvenser til elevens akademiske selvtillit.

Det er ut i fra resonnementet over viktig at elevene ikke opplever at skolen stiller alt for høye krav til deres prestasjoner på skolen. På den andre siden er det også viktig at det ikke stilles alt for lave krav. Elever som opplever at skolen stiller for lave krav, til tross for at de oppnår gode karakterer, vil i liten grad oppleve skolen som en positiv læringsarena. Bakgrunnen for dette er det Bandura kaller for autentisk mestringserfaring (Usher & Pajares, 2008). Poenget er at en god prestasjon ikke nødvendigvis trenger å skape en god mestringsfølelse og læringserfaringer. Mestringsfølelsen er også påvirket av elevens attribusjon (Weiner, 1985) og forventning om mestring (Bandura, 1977). Mestringsfølelse er derfor noe som oppnås når elevene mestrer fag eller aktiviteter som gir dem en passende grad av utfordringer og når de føler at de har måttet bruke den kompetansen de selv besitter for å løse oppgaven. Det er altså følelsen av å ha ressurser til å mestre en utfordrende situasjon eller aktivitet som gir følelsen av mestring (Lillemyr, 2007).

Når skolen stiller for lette krav til flinke elever, kan dette føre til at elevene attribuerer sine prestasjoner til at oppgavene var for lette og ikke tilpasset til deres egne evner og innsats. Skolen vil ikke i denne situasjonen bidra negativt til elevenes akademiske selvtillit. Dette fordi de ved direkte sammenlikning med sine medelever vil oppleve at de har gode prestasjoner knyttet til skolens akademiske område (Skaalvik & Kvello, 1998). De oppfatter derfor seg selv som smart og intelligent. Likevel er det viktig å forstå at skolen ikke bidrar positivt til å utvikle disse elevenes akademiske interesse og engasjement. Vi kan tenke oss at dette blant annet kan føre til at disse elevene ikke bli vant til å møte utfordringer og derfor ikke ha motivasjon for å jobbe med områder eller utfordringer som de ikke mestrer like godt.

Opplevelsen av å “surfe” igjennom skolen kan hindre disse elevene i å utvikle den drivkraften de eventuelt trenger ved fremtidige større utfordringer. Det kan også tenkes at disse elevene opplevet skolen som akademisk kjedelig og lite stimulerende. De er på skolen fordi dette har en nytteverdi, men engasjerer seg i liten grad i det akademiske som foregår på skolen. Dette vil igjen kunne bidra til at disse elevene mister interessen og motivasjonen for videre skolegang. Jeg vil derfor hevde at både det å få gode skoleprestasjoner og det å oppleve at skolen gir en faglig stimulering er viktig for at skolen skal kunne bidra til å utvikle en positiv akademisk selvtillit.

### **Læringsmiljøet og elevenes sosiale og akademiske selvtillit**

Opplevelsen av læringsmiljøet kan bli sett på som en viktig kilde for utvikling av både sosial og akademisk selvtillit. Vi har tidligere sett at læringsmiljøet kan bli sett på som konteksten som legger til rette for at læringen skal foregå. Et godt læringsmiljø kan derfor bli sett på som en viktig kontekstuell betingelse for å få gode faglige prestasjoner og rom for faglig mestring (Nordahl, 2005). Elevene vil alltid sammenlikne sine egne prestasjoner med andres prestasjoner i samme miljø, altså svært ofte medelevene klassen. I følge teorien om ”big-fish-little-pond-effect” (Seaton, Marsh, & Craven, 2010) vil elevene blant annet sammenlikne seg med klassen som helhet. Dette innebærer at elevene som er bedre enn gjennomsnittet i klassen tenderer å ha bedre akademisk selvtillit, mens elevene under gjennomsnittet tenderer å ha få dårligere akademisk selvtillit. Funnene knyttet til teorien har skapt en diskusjon i forhold til hvordan klassesammensetningen bør se ut; Bør klassene være homogene eller heterogene i forhold til skoleprestasjonene, alder eller andre faktorer. Empirisk er det blitt påpekt at homogene klasser gir grunnlag for økt sosial sammenligning (Skaalvik & Kvello, 1998). Ut i fra dette har det blant annet blitt stilt spørsmål ved om det bør opprettes egne klasser for elevene som er spesielt dyktige og egne klasser for elever som har lærevansker (Craven & Marsh, 2008). Jeg skal ikke ta opp hele denne diskusjonen her, men poenget er at ulike klassesammensetninger gir ulik gruppedynamikk i klassemiljøet. Dette gir igjen ulike forutsetninger til enkelte elevers utvikling av positiv eller negativ akademisk selvtillit.

Mens klassesammensetningen er med å påvirke elevenes akademiske selvtillit, kan også den sosiale atmosfæren i klasserommet være med å påvirke elevenes sosiale selvtillit (Nordahl 2010). Dette fordi elevene i en klasse gir hverandre tilbakemeldinger, de samarbeider og de

påvirker hverandre i negativ eller positiv retning. Elevene og læreren i klasserommet danner en gruppe som inneholder en rekke ulike gruppedynamiske prosesser. Hvordan det sosiale miljøet er både mellom læreren og eleven og elevene i mellom er helt avgjørende for hvordan hver enkelt elev har muligheter til å gi uttrykk for sine behov for anerkjennelse, innflytelse og selvhevdelse (Schmuck & Schmuck, 1992). I denne sammenhengen vil relasjonene mellom medelevene seg i mellom være viktig. Når det er dårlige relasjoner mellom elevene, vil dette skape utrygghet hos den enkelte, slik at elevene i mindre grad deltar og bidrar positivt faglig og sosialt. Hvis det å delta akademisk i klasserommet blir forbundet med angst for å bli uthengt og få negative tilbakemeldinger fra medelevene kan dette bidra til at flere elever nekter å delta og forholder seg passive i klasserommet. Ved gode relasjoner vil elevene derimot motta faglig og sosial støtte, som bidrar til at de i større grad tør engasjere seg i det faglige fellesskapet i klassen og ta sosialt initiativ (K. R. Wentzel, 2005). Det har spesielt blitt gjort studier knyttet til læringsmiljøet og mangel på sosial kompetanse. Her blir det presisert en forbindelse mellom problematferd, mangel på sosiale ferdigheter og lavere skoleprestasjoner (Nordahl, 2000; Sørli, 1998; Sørli & Nordahl, 1998; Øia, 2000). Elever som sliter med sosiale ferdigheter har også lettere for å bli utstøtt av medelevene, noe som igjen kan bidra til økt problematferd, senket motivasjon til skolearbeidet og lavere sosial selvtillit. Det er derfor viktig at skolen legger til rette et læringsmiljø der elever med lav sosial kompetanse får økt ferdigheter og økt sosial selvtillit knyttet til deres relasjoner til medelevene i klassen.

I tillegg til at relasjonene mellom medelevene er viktig, vil også den enkelte elevs relasjonen til læreren være en viktig dimensjon. For det første er det viktig å understreke lærerens rolle som klasseleder. Læreren vil kunne påvirke både hvordan den enkelte opplever klasserommet som et sosialt trygt sted og som et sted for intellektuell og kreativ stimulering. To delprosjekter knyttet til samme forskningsprosjekt som denne oppgaven viser at elevene opplever relasjonene til lærerne som fundamentale for hvordan de oppfatter det faglige på skolen. Når elevene møter lærere som gir dem den hjelpen de trenger og har evnen til å formidle det faglige innholdet på en forståelig måte, opplever de dette både som en motiverende kraft og som grunnlag for at de klarer å forbedre prestasjonene sine (Bø & Hovdenak, 2011b; Thorkildson, 2010). Lærere som klarer å skape gode relasjoner til sine elever må derfor også bli sett på som en viktig betingelse for at skolen skal kunne legge til rette for at elevene skal oppleve flere mestringserfaringer. I praksis vil det være vanskelig å

spesifikt planlegge elevenes mestringserfaringer. Det kan likevel gjøres visse tiltak i læringsmiljøet som bidrar til at elevene har flere muligheter for å mestre. Mestringserfaringer må bli sett på som noe som er et produkt av at elevene oppnår gode prestasjoner i forhold til sine egne og andres krav. Det må derfor bli sett i sammenheng med både elevenes prestasjoner, hvor godt tilpasset opplæring de møter i skolen, hvem de sammenlikner seg med og hvilke krav elevene står overfor.

Oppsummert kan vi si at elevenes erfaringer knyttet til skolens akademiske og sosiale arena vil kunne påvirke den enkeltes opplevelse av seg selv innenfor det gitte området. I tillegg må det også påpekes at det er en sammenheng mellom de to arenaene. Med dette mener det at faglig og sosial læring i skolen ikke foregår uavhengig av hverandre, men at faglig læring gir positive konsekvenser for sosial læring og omvendt (Nordahl 2010). Nordahl illustrer denne sammenheng mellom erfaringer i læringsmiljøet og elevenes selvvurdering gjennom å beskrive fire ulike elevgrupper. De fire gruppene blir beskrevet ut i fra om de opplever å mestre de sosiale og/eller de faglige arenaene på skolen. Den første elevgruppen er de som mestrer den sosiale arenaen og samtidig klarer å oppnå gode skolefaglige resultater. Dette vil være de elevene som har den mest gunstige situasjonen på skolen. Den andre elevgruppen er elever som får gode faglige resultater, men har dårlige sosiale erfaringer på skolen. Disse elevene er ofte tilpasningsdyktig i klasserommet, men føler seg sosialt isolert. Den tredje elevgruppen er elever som mestrer den sosiale situasjonen på skolen, men som ikke klarer de akademiske kravene som stilles. En del av disse har læringsevner og forutsetninger for å lykkes, men mangler motivasjon og interesse for skolearbeidet. Disse utvikler ofte en negativ holdning til skolen, noe som lett også kan smitte over på andre elever i klassen. Den siste elevgruppen er de elevene som verken lykkes på det faglige eller det sosiale på skolen. Disse står ovenfor en svært belastende situasjon og over tid kan det bidra til lav motivasjon til skolearbeidet, og den sosiale isolasjonen kan føre til depresjon og psykiske problemer.

Ut i fra dette kan vi for det første spørre oss i hvilken grad skolen har muligheter til å gi elevene slike erfaringer. For det andre kan vi spørre oss i hvilken grad mangelen på slike opplevelser på skolen kan være en viktig faktor for hvordan elevene skaper negative opplevelser av skolen. Har elever som ser mer negativt på seg selv en annen oppfattelse av skolen enn de elevene som liker seg selv som person? I tilfelle; kan det være slik at tiltak rettet mot elevenes selvvurdering også kan være nyttige i forhold til å motivere, engasjere og

stimulere elevene til både akademisk og sosial utvikling? Men hva kan skolen gjøre for å sørge for at både de dyktige og de svakeste elevene på skolen får slike erfaringer i sin egen skolehverdag? I Norge har tilpasset opplæring blitt sett på som et viktig tiltak for å kunne gi flere elever opplevelsen av at skolen er en positiv læring- og mestringsarena. Tilpasset opplæring innebærer at den enkelte elev får aktiviteter og oppgaver som gir han eller henne utfordringer som de har muligheten til å mestre. Vi kan altså kalle det en type individualisert undervisning (Klette, 2007). Fordelen med en godt tilpasset opplæring er at en da vil ha muligheten til å gi svakere elever lavere krav og svært dyktige elever høyere krav. Skolen vil altså kunne møte den enkelte elevs behov, krav og bakgrunn og dermed kunne øke den enkeltes motivasjon og engasjement til å lære. En slik retning har stort fokus på hvordan undervisningsformen kan påvirke elevenes mestringserfaringer og dermed deres selvvurdering.

En annen mulighet, for å forbedre elevenes muligheter til mestringserfaringer og bedre selvvurdering, er å rette fokuset på klasserommets læringsmiljø (Marschhäuser, 2007). Spesielt retter Marschhäuser oppmerksomheten mot tiltak som kan endre klassekodene i læringsmiljøet. Klassekoder er det settet med regler som klargjør hvilke holdninger, meninger og adferd som blir tolerert og akseptert i en gruppe, for eksempel i en klasse. Disse klassekodene forteller elevene hva de kan og bør gjøre og mene i gitte situasjoner, samtidig som de forteller de hva de absolutt ikke kan gjøre eller mene. Om en elev gjør noe som går i mot disse kodene vil han eller hun oppleve sanksjoner av ulike typer, noe som vil påvirke deres selvverd. Poenget er at det i vanskelige klasser kan oppstå alternative holdninger enn det skolen ønsker å formidle. Klassekodene tilsier at det er tøft å ikke like skolen eller å ikke jobbe for å mestre skolen, de er med andre ord skolefiendtlige. En slik kode kan føre til at man i denne klassen ikke gjør leksene sine eller føler at man ikke trenger å arbeide for å få gode karakterer. Veldig ofte er det få elever som uttaler en slik kode i klassen, men fordi disse får en fremtredende rolle kan man i klassen få en følelse av at det er disse holdningene som gjelder. Konsekvensen av en slik klassekode kan være at mestringsfølelsen knyttet til det å mestre det faglige på skolen kommer i bakgrunnen for det å føle at en blir verdsatt og anerkjent av medelevene i klassemiljøet. Uro og bråk er en sosial strategi for å opprettholde en god selvvurdering. *“Satt på spissen kan det utvikles klasser der det som er sosialt akseptert, er å være lite motivert for skolegang, og der de motiverte, faglig flinke elevene er sosialt isolert”* (Nordahl, 2010, p. 191).

I denne sammenhengen er det viktig at lærerne er klar over hvor viktig den sosiale tilhørigheten i klassen er for elevene. Vi så i avsnitt 3.2 at sosial tilhørighet må bli sett på som et grunnleggende behov som alle elever vil strekke seg langt for å oppnå. Dette fordi det er nært knyttet til det å opprettholde en positiv selvvurdering. Om klassen har en “skolevennlig” eller “skolefiendtlig” kode kan derfor være avgjørende for om elevene opplever mestringsfølelse tilknyttet de prestasjonene de oppnår. Hvis det i klassen sees på som negativt å være skoleflink vil de skoleflinke prøve å skjule dette, mens de som er skoleslitere vil forbli skoleslitere. For at elevene skal oppleve mestringsfølelse på skolen, fremhever Marschhäuser (2007) derfor at det både trengs en kartlegging av klassemiljøets skolekode og aktive tiltak for å endre eller opprettholde riktige holdninger i klassen. Noen tiltak han nevner som har en positiv effekt er blant annet: Å arbeide med relasjonene i klassen, skape en anerkjennende kommunikasjon, etablere tydelige normer og regler, ha en tydelig skole-, klasse- og gruppeledelse og fremme motivasjon, arbeidsinnsats og mestring for alle.



## DEL 2: Metodisk tilnærming

Metode er læren om verktøyene og hjelpemidlene en kan benytte for å samle inn informasjon og få kunnskap. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsdesignet, mine valg og gjennomførelse av undersøkelsen. Kapittelet vil være inndelt i fire deler. I første del vil jeg redegjøre for hvilket forskningsdesign som ligger til grunn for min masteroppgave. Dette innebærer en generell redegjørelse for diverse valg av forskningsdesignet, en kort redegjørelse for utvalgsmetoden, en forklaring for hvordan undersøkelsen ble gjennomført og en drøfting av de etiske overveielsene som har blitt foretatt. I andre del vil jeg redegjøre for variabelområdene og konstruktene som er blitt brukt. Poenget her vil være å gi en oversikt over hvilke hovedområder jeg ønsker å benytte i mine analyser samt hvilke målingsvariabler som hører til de ulike områder. I tredje del forklarer jeg kort hvilke analysemetoder jeg skal bruke. I siste del vil jeg drøfte undersøkelsens pålitelighet og gyldighet.

## 5 Forskningsdesign, utvalgsmetode og gjennomføring

Informasjon om valg av forskningsdesign, utvalgsmetode og gjennomføring av KOID 2010 er blitt innhentet fra prosjektleder Sylvi Stenersen Hovdenak og prosjektmedarbeiderne Anne Kristin Bø og Hanne Sæthre Mostafa. Deler av dette kapittelet<sup>6</sup> er blitt skrevet i samarbeid mellom Francoise Thorkildson og undertegnede. Thorkildson (2010) har også skrevet sin masteroppgave med utgangspunkt i prosjektets kvantitative datamateriale.

### 5.1 Design

Forskningsdesignet til KOID 2010 og denne oppgaven kan beskrives som et fleksibelt, flermethodisk og deskriptivt forskningsdesign. At prosjektet er *fleksibelt* innebærer at flere underprosjekter med ulike perspektiver skal kunne dra nytte av samme datamateriale på en uavhengig måte. Dette stiller store krav til datamaterialet. Spesielt viktig har det vært å skaffe til veie et omfattende datasett, slik at dette kan benyttes intensivt til flere formål, uten at dette går på bekostning av kvaliteten. Det ble videre valgt en *flermethodisk* fremgangsmåte for datainnsamlingen. Dette innebærer at kildene er tredelt, mellom kvalitative dybdeintervjuer,

---

<sup>6</sup> Samarbeidet gjelder avsnittene presentasjonen av prosjektet, design, utvalg, gjennomføring av undersøkelsen, og etiske hensyn

kvantitative surveyundersøkelser og videoobservasjon. Det er seks underprosjekter tilknyttet hovedprosjektet. Fire prosjekter er knyttet til de kvalitative dybdeintervjuene og to er knyttet til de kvantitative surveyundersøkelsene. Samtidig er videomaterialet blitt benyttet som bakgrunnsinformasjon og forståelsesgrunnlag for både de kvalitative og de kvantitative underprosjektene.

Det er viktig å fremheve at de ulike datasettene gir ulik type kunnskap. Mens de kvalitative dataene gir en dybdeforståelse om hvordan enkelt elevene ser på sin skolehverdag, vil de kvantitative dataene gi en mer oversiktlig og enhetlig forståelse over hvordan elevene som klasse ser på skolehverdagen. På grunn av datasettenes ulike karakter og egenskaper argumenterer mange forskere for at kvantitativ og kvalitativ forskning hører til to ulike paradigmer i forskningen (Bryman, 2008, p. 604). De ser derfor på et flermetodisk forskningsdesign som verken hensiktsmessig eller mulig. På den andre siden kan det også argumenteres for det motsatte. Nettopp fordi datasettene har ulike egenskaper og gir ulik type kunnskap, vil dette kunne gi oss informasjon fra flere perspektiver og derfor en mer helhetlig kunnskapsbase (Bryman, 2008, p. 606). Ved å høre på enkeltelevers stemmer og klassens felles stemme vil vi kunne få mer omfattende innsikt og forståelse av hvordan skolehverdagen fremstår for elevene. Slik vil vi kunne få bedre kunnskap både om hvordan skolehverdagen er for elevene som enkeltindivider og for elevene som enhetlig eller gruppevis. På denne måten vil dataene kunne styrke hverandre. Spesielt vil dette være interessant dersom en finner samme resultater på tvers av de ulike datasettene.

For å utnytte de fordelene et flermetodisk forskningsdesign kan ha, har prosjektet hatt flere prosjektmøter. På disse prosjektmøtene er det diskutert ulike funn fra de ulike underprosjektene. Slik har erfaringer og innsikt på tvers av de ulike datainnsamlingene vært komplementære og utfyllende overfor hverandre. Dette har videre gitt behov for referering og henvisninger på tvers av de ulike underprosjektene.

Det må likevel nevnes at et flermetodisk design ikke uten videre er bedre kun fordi det er flermetodisk. Ved bruk av resultatene og for å få en god integrering mellom de ulike metodene som er valgt, må det være en bevissthet på hva de ulike datasettene kan gi av informasjon og ikke kan gi av informasjon. Blant annet kan det kvalitative datasettet ikke

benyttes som generalisering for hele utvalget, på samme måte som det kvantitative datasettet ikke er ment som grunnlag for konklusjoner om enkeltindivider.

Prosjektet har også et *deskriptivt* eller ikke-eksperimentelt design. Dette innebærer at dataene er hentet fra en naturlig kontekst, der variablene ikke er manipulert (Lund, Kleven, Kvernbekk, & Christophersen, 2002). Som sagt er formålet med prosjektet å kartlegge og beskrive elevenes skolehverdag slik de ser den. I det kvantitative datasettet vil også et av formålene kunne være å kartlegge sammenhengen mellom en rekke av de variablene som er viktig for elevene. For mer informasjon om hvilke forskningsområder og variabler, se avsnittet prosjektets temaområder.

Til slutt har prosjektet et *prospektivt* eller *tverrsnitt design*. Et prospektivt design innebærer at prosjektet belyser elevenes meninger og perspektiver på et gitt tidspunkt, altså her-og-nå situasjonen. Det vil altså kun kunne benyttes av synkrone analyser. Generalisering over tid eller å se på en eventuell tendens over tid vil derfor ikke være aktuelt med dette forskningsdesignet. Det vil likevel være nyttig å komme med hypoteser som kan være relevant å forske videre på i senere forskning.

## **5.2 Utvalget**

Utvalget i undersøkelsen består av 133 elever på ungdomsskolen og videregående skole, altså i aldersgruppen fra 13 til 19 år. Det er totalt fire skoler og seks klasser som deltok. To klasser er 10. trinnet på ungdomsskolen, en klasse er andre trinnet på videregående skole med byggfag som studieretning, en klasse er tredje trinnet på videregående skole med formgivning som studieretning og to av klassene er tredje trinnet videregående studiespesialisering.

### **5.2.1 Utvalgsprosedyre**

Uttrekkingen er foretatt basert på en strategisk og ikke-sannsynlighet utvalgsmetode. De fire skolene har blitt valgt ut i fra praktiske og strategiske hensyn. Før utvelgelsen ble foretatt ble det lagt visse kvalitative kriterier for de skolene som skulle delta. Hensikten med disse kriteriene var å oppnå et rimelig representativt utvalg av elever med hensyn til kjønn, sosioøkonomisk og etnisk bakgrunn og utdanningsprogram på videregående.

For å få en representativitet med hensyn til sosioøkonomisk og etnisk bakgrunn ble det valgt to skoler som representerer et etnisk og sosioøkonomisk homogent skolemiljø og to skoler som representerer et etnisk og sosioøkonomisk heterogent skolemiljø. Oslo er det fylket i Norge som har størst sosioøkonomiske forskjeller og størst prosentandel innvandrere<sup>7</sup>. Alle fire klassene er derfor strategisk sett plassert i Osloområdet. Videre rapporterer SSB om en konsentrasjon av innvandrere i visse områder i Oslo (Barstad, Havnen, Skarøhamar, & Sørli, 2006). Klassene som hadde elever fra ulike etniske og sosioøkonomiske bakgrunner ligger derfor strategisk sett i klassiske østkantområder, mens klassene som hadde elever fra et mer entydig norsk etnisk og velstående bakgrunn ligger i et mer klassisk vestkantområde.

Tilgjengelighet og praktiske årsaker var også avgjørende for hvilke skoler og hvilke klasser som deltok i undersøkelsen. Osloområdet var praktisk sett det mest tilgjengelige området. For det første har Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning (ILS) partnerskoler i Oslo, noe som forenklet muligheten for å få godkjenningen fra skolene. For det andre ligger dette nærmere prosjektets utgangspunkt. Slik åpnet det for bedre kontakt med skolene og muligheten for å være fysisk tilgjengelig ved blant annet møter og gjennomføringen av undersøkelsens datainnsamling. Det ble også sendt nødvendige søknader til ulike instanser. Hvilke skoler og klasser som deltok ble avhengige av godkjenning fra disse<sup>8</sup>. En avgjørende faktor var også å få godkjenning fra klassens kontaktlærer.

### **5.2.2 Deltakelse og frafall**

Høy svarprosent er viktig om en skal kunne si noe rimelig sikkert og troverdig om utvalget. Det var i alt 143 elever i de utvalgte klassene, 133 av disse deltok i undersøkelsen. Dette gir en samlet svarprosent på 93 %. Svarprosenten var noe forskjellig fra skole til skole og klasse til klasse. Ut i fra tabellen ser vi at det er gjennomgående høy svarprosent i alle skolene. Det er noe større svarprosent på ungdomsskolene (97 % og 96 %), enn på videregående skolene (93 % og 90 %). Samlet sett konkluderes det med at svarprosenten er tilfredsstillende og at de funnene vi finner vil derfor med stor sikkerhet gjelde utvalget som helhet.

---

<sup>7</sup> I 2010 var 27 % av befolkningen i hovedstaden innvandrere eller norskfødte med foreldre som innvandrere (Henriksen, 2010)

<sup>8</sup> Mer informasjon om hvilke søknader som ble sendt kan leses om i avsnittet "Gjennomføring av undersøkelsen".

Tabell 3 - Svarprosent på de ulike skolene. Skole 1 og skole 2 er ungdomsskoler. Skole 3 og 4 er videregående.

<i>Skole</i>	<i>Bruttoutvalg (N)</i>	<i>Nettutvalg (R)</i>	<i>Svarprosent (R/N) (%)</i>
Skole 1 - Ungdomsskole	30	29	97 %
Skole 2 - Ungdomsskole	26	25	96 %
Skole 3 - Videregående skole	48	44	92 %
- Klasse 1	15	14	93 %
- Klasse 2	33	30	91 %
Skole 4 - Videregående skole	39	35	90 %
- Klasse 1	24	21	88 %
- Klasse 2	15	14	93 %
Totalt (N)	143	133	93 %

### 5.3 Gjennomføring av undersøkelsen<sup>9</sup>

Før gjennomførelse av prosjektet ble det sendt en skriftlig søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Her presenteres prosjektets mål, innhold og gjennomføringsplan. Det ble også vedlagt kopi av informasjonsskriv til skolene, kontaktlærere, elever, foreldre og samtykkeerklæring. NSDs retningslinjer for gjennomføring av undersøkelser ble fulgt, dette gjelder blant annet retningslinjer om sensitiv informasjon, samtykke, anonymitet, behandling og lagring av datamaterialet. Mer informasjon om etiske hensyn vil jeg komme tilbake til i et senere avsnitt.

Da et av kriteriene var at deltakerskolene skulle ligge i Oslo, var neste skritt å sende en søknad til Utdanningsetaten i Oslo. De aktuelle skolene var skoler med fast samarbeidsavtale om praksisordning for PPU-studenter ved ILS, Universitetet i Oslo. Rektor eller assisterende rektor ved de ulike skolene ble først kontaktet per telefon. Prosjektet ble da muntlig presentert. Deretter ble et søknadsbrev sendt skolenes driftsstyre. Det ble en del telefonsamtaler mellom prosjektets team og skolenes rektorer og lærerne før gjennomføringsavtalen ble avklart. Lærere som deltok i undersøkelsen ble presentert for informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Klassene ble valgt av rektor ved hver skole, samt godkjennelse fra kontaktlærer. Foreldre for ungdom under 18 år fikk informasjonsskriv om

<sup>9</sup> Datainnsamlingen i prosjektet var flermetodisk. Jeg vil her begrense meg til å se på gjennomførelse av surveyundersøkelsen. Dette på grunn av relevans til min oppgaven.

prosjektet og samtykkeerklæring som skulle returneres hvis de ikke ønsket at barnet deres skulle delta i undersøkelsen. Med andre ord benyttet prosjektet seg av ”passivt samtykke” fra foreldrene. Alle elevene fikk muntlig og skriftlig informasjon og samtykkeerklæring som måtte leveres til kontaktlæreren for å delta i undersøkelsen. Altså benyttet prosjektet seg av ”aktivt samtykke” fra elevene.

Spørreskjemaene ble fylt ut i løpet av to undervisningstimer høsten 2006, og samlet inn i lukkede konvolutter. Før elevene gjennomførte undersøkelsen gikk prosjektets stipendiater igjennom formålet med prosjektet og hva skjemaene handlet om. De ga også informasjon om at elevene kunne velge å trekke seg fra undersøkelsen også underveis i gjennomføringen. Da prosjektets team var fysisk til stedet under gjennomføringen, ble det ikke utarbeidet instruksjonsheftet. Elevene hadde muligheter til å stille eventuelle spørsmål direkte til stipendiatene. Noen elever benyttet seg av denne muligheten for å få en avklaring av enkelte begreper. Elevene som trengte mer tid til utfylling av skjemaene grunnet lese- og skrivevansker, fikk utvidet tid. Lærere tok over ansvar for gjennomføring av avkrysning av skjemaene for elevene som var fraværende den dagen undersøkelsen ble gjennomført. I begge situasjonene ble elevene avskjermet under avkrysning.

Spørreundersøkelsen inneholder kun tidligere standardiserte skalaer, og ble gjennomført i et miljø elevene er kjent med. Det ble derfor ikke funnet nødvendig å utføre en pilotstudie for denne delen av prosjektet.

## 5.4 Etiske hensyn

I Norge bør enhver forsker føle forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av NESH<sup>10</sup>.

*”De forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet for å hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn” (NESH, 2006, p. 5).*

---

<sup>10</sup> NESH står for Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Se [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no).

Jeg vil trekke frem noen av disse retningslinjene som er spesielt relevant til denne undersøkelsen, og hvordan disse har blitt ivaretatt i KOID 2010.

Den viktigste etiske retningslinjen som er relevant for denne oppgaven handler om å beskytte informantene i undersøkelsen. Deltakerne skal ikke bli utsatt for skade og alvorlige belastninger. Dette innebærer for det første at deltakerne har krav på informasjon som er nødvendig for å kunne avgjøre om de ønsker å delta i undersøkelsen (NESH, 2006, p. 12). Før gjennomførelsen fikk ungdommene informasjonen både skriftlig og muntlig. Skriftlig informasjon ble også sendt til foreldrene til barn under 18 år. Informasjonen inneholdt prosjektets mål og innhold. Det ble også pekt på at deltakelsen er frivillig, at det var mulig å trekke seg når som helst under prosjektet og at all informasjon ville bli anonymisert. I tillegg ble det gitt informasjon med kontaktinformasjon for eventuelt et ønske om ytterligere informasjon. Alle elevene fikk en aktiv samtykkeerklæring, mens foreldrene fikk en passiv samtykkeerklæring. Var deltakerne under 18 år fikk vi godkjennelse fra foreldrene. Informasjon til elever og foreldre ble bearbeidet i et enkelt språk slik at alle hadde forutsetningen til å forstå hva deltakelsen i undersøkelsen innebar. Spesielt med tanke på elever med minoritetsbakgrunn var det viktig å anvende et hverdagslig språk. I tillegg til dette, ble den samme informasjonen tatt opp muntlig i forkant av utkrysning av skjemaene. De to stipendiatene og læreren var til stedet under gjennomføringen. Dette for å kunne avklare eventuelle begreper og spørsmål som dukket opp underveis.

For det andre er det viktig at deltakerne ikke opplever selve undersøkelsesprosessen som ubehagelig. Surveyundersøkelsen omhandler en rekke personlige spørsmål og personlig rettede måleinstrumenter. Å svare på slike spørsmål kan få individer til å føle at deres privatliv blir invadert. For å minimere muligheten til at de skulle oppfatte undersøkelsen som en invadering av privatlivet, gjennomførte vi en rekke tiltak. For det første har det blitt lagt stor vekt på at all deltakelse var frivillig og at de kun trengte å svare på de spørsmålene de ønsket å svare på. Dette minimerer at noen skal føle seg ukomfortabel i situasjonen, men vi kan likevel ikke unngå at noen spørsmål kan få individer til å vurdere sin egen situasjon og opplevelsen av seg selv. Spesielt spørsmål som retter seg mot selvvrurdering og ensomhet kan skape ettertanke hos ungdommene. For å minimere at dette skal få konsekvenser og for å sikre at spørsmålene ikke er skadelige på noen måter bør spørreskjemaene bli kontrollert av en (Ruf et al., 2010) tredje part (Judd, Smith, & Kidder, 1991, pp. 481-484). Det er derfor blitt brukt

tidligere standardiserte målingsvariabler som både har vært testet og utarbeidet i tidligere undersøkelser. Som sum ser vi det derfor som lite sannsynlig at denne undersøkelse vil kreve profesjonell oppfølging i etterkant.

Tilslutt vil det være viktig at all informasjon blir behandlet konfidensielt. Her må forskeren sørge for at opplysningene anonymiseres slik at disse ikke kan knyttes til informantene når en leser forskningsrapporten. Dette fordi opplysningene kan være personlige og kan påføre informanten skader når opplysningene kan spores igjen (NESH, 2006, p. 18). Det ble iverksatt en rekke tiltak å opprettholde deltakernes konfidensialitet. Alle ferdigutfylte spørreskjemaer ble lagt inn i lukkede konvolutter. Det er så kun teamet som jobber på prosjektet som har hatt tilgang til skjemaene. Dette inkluderer få personer. Datamaterialet blir også oppbevart i sikrede områder. Til slutt vil kodeboken bli makulert når prosjektet er avsluttet. datamaterialet er oppbevart i sikrede områder der kun godkjent personale har tilgang. Videre kan informasjonen som er lagret verken føres tilbake til skole eller individ. Det er laget en hemmelig liste, der skjemanummer og navn er koblet. Dette er nødvendig for at det praktisk sett skal være mulig å trekke seg etter gjennomført skjemaavkrysningen. Denne listen er derimot lagret og låst inne i et annet skap enn de ferdigutfylte spørreskjemaene. Totalt sett er det derfor iverksatt tiltak både før, under og etter undersøkelsen for i størst mulig grad å minimere eventuelle skader på de frivillige deltakerne i undersøkelsen. Det kan derfor konkluderes med at de etiske retningslinjene fra NESH og NSD er tilfredsstilt.

## **6 Operasjonalisering**

Da jeg verken har vært med på å samle inn datamaterialet eller konstruert spørreskjemaet, gikk store deler av mitt arbeidet til å forberede datamaterialet og å finne relevante skalaer. Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for operasjonalisering av de ulike skalaene, bakgrunnsvariablene og selvvurderingen som uavhengig variabel. Men først litt om spørreskjemaet.

### **6.1 Spørreskjemaet**

Denne oppgaven fokuserer på to temaer fra spørreskjemaet i KOID 2010, henholdsvis elevenes selvvurdering og elevenes vurdering av egen skolehverdag. Selvvurdering innebærer



både vurdering av seg selv som person og vurdering av egen kompetanse. Vurdering av sin egen skolehverdag handler om elevene trives på skolen, hvilken betydning vennene har i skolen og hvilken betydning karakterene har. Trivsel innebærer både trivsel innenfor den sosiale arenaen og den akademiske arenaen på skolen. I tillegg til selvvurdering og oppfattelse av skolen har jeg vært interessert i deres kjønn, om foreldrene er født i Norge eller utlandet og om skolen ligger på vestkanten eller østkanten i Oslo. Disse spørsmålene er dikotome spørsmål og vil bli behandlet selvstendig.

Spørreskjemaet i KOID 2010 inneholder en rekke ulike enkeltspørsmål eller utsagn. I denne oppgaven er 78 av disse enkeltspørsmål blitt benyttet. Noen av disse er ment å fungere separat (for eksempel kjønn), men de fleste er ment for å inngå i ulike skalaer som er grunnlag for å operasjonalisere de teoretiske konstruktene i en skala<sup>11</sup>. Totalt benytter denne oppgaven seg av syv skalaer fra spørreskjemaet. Se eget vedlegg fra side 127 for en oversikt over alle skalaene og tilhørende enkeltspørsmål. Alle skalaene er basert på selvrapportering og har som hensikt å måle elevenes egne erfaringer og vurderinger. Flere av skalaene består igjen av underdimensjoner. For eksempel blir selvverd målt både ved hvordan elevene oppfatter sitt eget utseende og hvordan de generelt er fornøyd med seg selv og sitt liv. Jeg vil i noen tilfeller benytte meg av disse underdimensjonene av skalaen og da referere til disse som delskalaer. Den minste enheten i en skala er enkeltspørsmål. Enkeltspørsmålene i denne oppgaven består av et utsagn som elevene skal gradere i hvilken grad de er enig i utsagnet eller i hvilken grad de føler at utsagnet stemmer for dem selv. Alle utsagnene har faste og graderte svaralternativer, med fire svaralternativer. Dette kan være stemmer svært godt, stemmer nokså godt, stemmer nokså dårlig eller stemmer svært dårlig. For noen utsagn får de alternativene enig, litt enig, litt uenig og uenig. En skala som bygger på enkeltspørsmål med graderte svaralternativer kalles ofte for Likertskalaer (Kaplan & Saccuzzo, 2005; Sørli & Nordahl, 1998). Alle skalaene som her er valgt ut av KOID 2010 undersøkelsen er derfor Likertskalaer, med unntak av bakgrunnsvariablene. Likertskalaer blir ofte sett på som *kvasiintervallskalaer* og kan i praksis bli behandlet som intervallskala. Dette betyr at gjennomsnittsverdiene i denne undersøkelsen gir mening (Kjærnsli, Lie, Olsen, & Roe, 2007).

---

<sup>11</sup> Et konstrukt er en teoretisk definisjon av det en ønsker å måle empirisk, mens en skala er et operasjonalisert konstrukt og består av en rekke ulike enkeltspørsmål.

Det er flere fordeler med å jobbe med skalaer framfor enkeltspørsmål. Spesielt er disse fordelene knyttet til reliabiliteten og begrepsvaliditeten til studien. For det første vil benyttelsen av skalaer gi økt reliabilitet og muligheten til å måle reliabiliteten til de ulike skalaene (Kaplan & Saccuzzo, 2005). For eksempel skal vi se at generell selvverd blir målt ut i fra 10 forskjellige enkeltspørsmål der alle er ulike spørsmål som omhandlet fenomenet selvvurdert selvverd. Hadde vi målt selvverd ut i fra ett spørsmål ville vi ikke kunne måle bredden i begrepet selvverd, noe som ville bidra til store tilfeldigheter i resultatene. Tabell 4 viser en oversikt over skalaene, delskalaene og reliabiliteten til operasjonaliseringen av disse. I tillegg kan en ved bruk av tidligere validerte skalaer i større grad sikre seg en god begrepsvaliditet. Vi skal derfor se at alle skalaer som er benyttet i denne oppgaven har blitt benyttet i tidligere undersøkelser. Validiteten og reliabiliteten i denne undersøkelsen vil bli diskutert nærmere i kapittel 7. Vi skal nå se på operasjonaliseringen av de ulike skalaene.

## Selvvurdering i skolekonteksten – 28.06.2011

*Tabell 4 - Oversikt over skalaer, delskalaer og antall utsagn i denne undersøkelsen, skalaenes reliabilitet og antall personer, samt kilder til tidligere studier som har benytte seg av de samme skalaene.*

Skala/Delskala	Eksempel på utsagn	Antall utsagn	Reliabilitet i KOID 2010 (Cronbach Alpha)	Kilder fra tidligere undersøkelser
<b>Totalskår for selvvurdering</b>		<b>24</b>		
Skala: Generell selvverd		10	.89	(Susan Harter, 1988), (Wichstrøm, 1995), (Clausen, 2008), (Ogden, 1995) og (Heggen & Øia, 2005)
Delskala: Selvrespekt/selvbylde	"Jeg er stort sett fornøyd med meg selv"	5	.74	
Delskala: Fysisk utseende	"Jeg synes jeg ser bra ut"	5	.87	
Skala: Sosial selvtillit		10	.84	
Delskala: Nært vennskap	"Jeg har en venn som jeg kan dele ting med"	5	.75	
Delskala: Sosial akseptering	"Jeg er populær blant jevnaldrende"	5	.80	
Skala: Akademisk selvtillit	"Jeg gjør det svært godt på skolen"	4	.69	
<b>Trivsel</b>		<b>21</b>		
Skala: Sosial tilhørighet	"Jeg føler at jeg blir holdt utenfor"	5	.84	(Kjærnsli, et al., 2007; Kjærnsli & Roe, 2010) og (Lie, et al., 2001)
Skala: Skoletrivsel	"Skolearbeidet er så kjedelig at jeg bruker mye av tiden på å ha det gøy med noe annet"	7	.74	(Andersson, 2001)
<b>Læringsmiljøet</b>		<b>25</b>		
Skala: Elev-elev relasjonene	"Jeg har blitt venner med mange i denne klassen"	16	.85	(Nordahl, 2000, 2005, 2007), (Ogden, 1995), (Trickett & Quinlan, 1979)
Skala: Intellektuell og kreativ stimulering	"I skolearbeidet blir man ofte stilt overfor spennende utfordringer"	9	.81	(Andersson, 2001)
Skala: Meningsfullhet	"På skolen holder vi sjelden på med saker som dreier seg om det virkelige livet"	9	.86	(Andersson, 2001)
<b>Verdsettelse</b>		<b>7</b>		
Skala: Vennskapsorientering	"Vennene mine på skolen er viktigere for meg enn det vi lærer"	6	.82	(Andersson, 2001)
Enkeltutsagn: Verdsettelse av karakterer på skolen	"Å få gode karakterer er viktig"	1		(Nordahl, 2005)

## 6.2 Elevenes selvvrurdering

I avsnitt 2.3 ble det redegjort for den teoretiske definisjonen av selvvrurdering, selvverd og selvtillit. Vi skal her se på hvordan jeg i undersøkelsen velger å operasjonalisere disse teoretiske begrepene, samt hvordan jeg operasjonaliserer høy og lav selvvrurdering.

### SPPA operasjonalisert i tidligere studier

I denne oppgaven vil operasjonaliseringen av det overordnede begrepet selvvrurdering basere seg på en norsk versjon av Harters ungdomsskala, kalt *The Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA)* (1988)<sup>12</sup>. Den originale SPPA består totalt av 45 enkeltspørsmål som er fordelt på ni ulike delskalaer. Åtte av delskalaene er beregnet for å måle elevenes vurdering av seg selv innenfor gitte områder i livet deres, henholdsvis vurdering av skolerelatert kompetanse, atletisk kompetanse, sosial aksept, fysisk utseende, jobb kompetanse, nært vennskap, romantisk appell og egen adferd. Den niende delskalaen måler en mer generell verdsettelse av en selv som person, altså selvverd eller self-worth. Slik oppfatter Harter selvvrurderingen som flerdimensjonal, der de unge skiller mellom å vurdere sin egen kompetanse og vurdere seg selv som verdifull.

Den norske versjonen av SPPA er konstruert av Wichstrøm (1995) og skiller seg fra Harters versjon hovedsakelig på to måter. For det først har Wichstrøm endret spørsmålsformuleringene i spørreskjemaet. Ungdommene i Harters utgave får presentert to ulike typer karakteristikk med hjelp av to ulike setninger. For eksempel ”Noen ungdommer synes det er vanskelig å få nære venner MENS for andre ungdommer synes dette er lett”. Ungdommene skal så velge hvilke av disse utsagnene som passer best for dem selv (Susan Harter, 1988). Wichstrøms versjon har derimot fjernet denne dikotomiske formuleringen og har heller konstruert spørsmålene som Likertskalaer. De blir presentert for en rekke utsagn, for eksempel ”Jeg klarer virkelig å få nære venner”, som de så skal oppgi i hvilken grad utsagnet stemmer svært godt, stemmer nokså godt, stemmer nokså dårlig eller stemmer svært dårlig for dem selv. Harters spørsmålsformulering er omdiskutert og det har blitt blant annet rapportert en høy andel feil utfylte skjemaer ved bruk av denne versjonen (Trent, et al., 1994), noe som svekker validiteten til undersøkelsen. Wichstrøm (1995) sammenlikner Harters

---

<sup>12</sup> Harters manual for *The Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA)* (Harter, 1988) har vært vanskelig å finne. Det har likevel vært mulig å lese om denne manualen gjennom andre studier.

originale skala med sin egen reviderte og rapporterer her både bedre validitet og reliabilitet for sin egen.

I tillegg til spørsmålsformuleringene stiller Wichstrøms (1995) seg kritisk til om SPPS skalaen bør bestå av hele 9 delskalaer. For det første ble delskalaen jobbrelatert kompetanse fjernet fordi de ikke så denne delskalaen som relevant for den gjeldene aldersgruppen. Utvalget i Wichstrøm sin undersøkelsen var på 12 620 elever i alderen 13-20 år fra 67 ulike skoler. Videre finner Wichstrøm, gjennom en faktoranalyse av både Harters skala og sin egen skala, at flere delskalaer som Harter fremhevet ikke skilte seg ut som egne faktorer. For det første fant han ingen egen faktor for vurdering av egen adferd. Denne spredte seg på de andre faktorene. For det andre observerte han tilnærmet perfekt korrelasjon mellom sosial akseptering og nært vennskap, samt mellom selvverd og fysisk utseende. Slike høye korrelasjoner er også blitt observert i flere andre studier (Trent, et al., 1994). Wichstrøm spør seg derfor om selvvurderingen hos ungdommer i denne alderen hovedsakelig foregår på fem ulike områder: Skolerelatert kompetanse, sosial kompetanse (med dimensjonene sosial aksept og nært vennskap), atletisk kompetanse, romantisk appell og selvverd (der fysisk utseende var en dimensjon av generell selvverd).

I Ung i Norge (2002) (blant annet i Clausen, 2008; Heggen & Øia, 2005) har det blitt benyttet kun fem av Harters ni dimensjoner, henholdsvis skolekompetanse, sosial akseptering, nært vennskap, fysisk utseende og selvrespekt. Hos Clausen viser faktoranalysen i likhet med hos Wichstrøm tre faktorer fra disse fem skalaene (jobb kompetanse, atletisk kompetanse og romantisk appell er utelatt i undersøkelsen), der fysisk utseende og selvrespekt er en faktor (med 10 enkeltspørsmål), sosial akseptering og nært vennskap er en faktor (med 10 enkeltspørsmål) og skolekompetanse er den siste faktoren (med 5 enkeltspørsmål). Reliabiliteten og validiteten for denne faktorløsningen har blitt vurdert som tilfredsstillende (Clausen, 2008).

### **SPPA operasjonalisert i KOID 2010**

I KOID 2010 blir elevenes selvvurdering operasjonalisert gjennom 35 ulike enkeltspørsmål fordelt på syv delskalaer, henholdsvis atletisk kompetanse, nært vennskap, sosial aksept, jobb kompetanse, skolerelatert kompetanse, selvrespekt og fysisk utseende. Jeg vil i likhet med

Clausen (2008) kun benytte meg av fem av disse delskalaene. Dette innebærer at selvvurdert atletisk kompetanse og selvvurdert romantisk attraksjon ikke vil bli tatt med i denne oppgaven. Da Clausen har rapporter en god validitet for en slik femfaktorløsning, vurderer jeg at validiteten til undersøkelsen ikke har blitt svekket som konsekvens av å ikke ha med alle dimensjonene. Videre vil jeg i samsvar med Wichstrøms og Clausens resultater se på selvspekt og fysisk utseende samlet som en delskala, kalt selvverd, og sosial aksept og nært vennskap samlet i en delskala, kalt selvvurdert sosial kompetanse. Jeg står derfor igjen med totalt tre delskalaer, henholdsvis selvverd (som har to dimensjoner fysisk utseende og selvspekt), sosial kompetanse (som har to dimensjoner sosial aksept og nært vennskap) og skolerelatert kompetanse. Da jeg hovedsakelig vil fokusere på elevenes vurdering av seg selv på skolen vil jeg kalle skolerelatert kompetanse for akademisk eller intellektuell kompetanse, der det implisitt innebærer at akademisk kompetanse står i relasjon til skolemiljøet.

Ved benyttelse av fem delskalaer inneholder skalaen for selvvurdering totalt 25 enkeltspørsmål. Ved reliabilitetskontroll av skalaene og delskalaen var det kun en delskala som fikk en reliabilitet under .70. Dette var delskalaen selvvurdert akademisk kompetanse. Enkeltspørsmålet som bidro til å senke denne skalaens reliabilitet spør om elevene ser på seg selv som sein med å bli ferdig med skolearbeidet. De resterende spørsmålene tar for seg i hvilken grad de mener de er smarte, om de gjør det bra på skolen, hvor vanskelig de synes det er å svare riktig på skolen og om de synes de er intelligente. Da de resterende spørsmålene omhandler mye av det samme som det spørsmålet som svekket reliabiliteten, har det blitt vurdert at begrepsvaliditeten ikke vil bli svekket ved å fjerne dette ene spørsmålet. Skalaen fikk en alpha-koeffisient på .69, da dette spørsmålet ikke ble inkludert i skalaen. Begrepsvaliditeten og reliabiliteten for måling av elevenes selvvurdering i denne oppgaven er derfor blitt sett på som tilfredsstillende. For oversikt over skalaer, delskalaer og enkeltspørsmålene som måler elevenes selvvurdering se eget vedegg fra side 127.

### **6.3 Vurdering av egen skolehverdag**

Ved undersøkelse av selvvurderingen til elevene i skolekonteksten er jeg for det første interessert i å se hvordan elevene trives på skolen. Dette innebærer både hvordan de trives sosialt og hvordan de trives akademisk. For det andre er jeg interessert i se hvilken betydning vennene og karakterene har for elevene. Videre er hensikten min med denne analysen ikke å

se på hvordan mitt utvalg generelt trives eller verdsetter skolen, men å undersøke hvordan elever med høy og lav selvvurdering har ulike erfaringer og opplevelser. Jeg vil likevel kommentere utvalget i sin helhet. Dette for å kunne gi en kontekst eller bakgrunnsforståelse ved sammenlikningen mellom ekstremgruppene. La oss nå se hvilke skalaer jeg benytter for å studere elevenes vurdering av sin egen skolekontekst. Se vedlegg 1 fra side 127 for en oversikt over alle spørsmålene og alle skalaene.

### **6.3.1 Sosial trivsel og skoletrivsel**

Vi så i avsnitt 2.3 at trivsel var et bredt begrep som det ikke finnes noen enhetlig god definisjon på. Dette gjelder også ved operasjonaliseringen av trivsel på skolen. Den mest vanlige måten å måle trivsel på skolen er å spørre direkte spørsmål om elevene trives på skolen. Dette er blant annet gjort i undersøkelsene Elevinspektørene (Helland & Næss, 2005; Øia, 2011). Et slikt enkeltspørsmål sier derimot ingenting om hva det er elevene trives med eller hva de eventuelt mistrives med. Ut i fra min teoretiske forståelse at trivsel bør sees i forhold til en kontekst eller situasjon som elevene kan trives med, vil jeg her operasjonalisere trivsel gjennom både sosial trivsel og akademisk trivsel.

Sosial trivsel er i denne undersøkelsen bli operasjonalisert gjennom skalaen *sosial tilhørighet*, og har som hensikt å måle elevenes opplevelse av å trives i den sosiale arenaen på skolen. Denne skalaen er hentet fra PISA undersøkelsens måling av trivsel. De har derfor en skala som i større grad relaterer trivsel til det å oppleve skolen som et positivt sted å være, et sted for sosial tilhørighet og vennskap. Den opprinnelige skalaen som måler sosial tilhørighet på skolen består av seks ulike utsagn. Disse utsagnene spør i hvilken grad elevene opplever at de hører til og passer inn på skolen.

Trivsel knyttet til det faglige har i denne oppgaven blitt operasjonalisert gjennom skoletrivsel. Denne skalaen er hentet fra et svenskt prosjekt Ungdomars livsproject och skolan som arena (Andersson, 2001) og består av syv forskjellige spørsmål. Utsagnene spør blant elevene om de er motivert for skolearbeidet, mener at skolearbeidet er for vanskelige og hvor aktive de er i timene.

### **6.3.2 Det sosiale og faglige læringsmiljøet**

I avsnitt 2.3 definerte vi læringsmiljøet som den opplevelse elevene har av den sosiale og den akademiske arenaen på skolen. I denne oppgaven vil jeg se på elevenes opplevelse av læringsmiljøet gjennom tre skalaer; *elev-elev relasjonene*, *skolen som intellektuell og kreativ stimulerende* og *skolen som meningsfull*.

Skalaen *elev-elev relasjonene* måler hvordan elevene opplever de sosiale relasjonene i læringsmiljøet. Altså læringsmiljøet knyttet til det sosiale miljøet. Denne skalaen måler i hvilken grad elevene opplever at de har gode relasjoner seg i mellom. Dette innebærer blant annet om de godtar hverandre som de er, at klassekameratene bryr seg om hverandre, støtter og hjelper de hverandre når dette trengs og samarbeider de godt. Skalaen som måler elev-elev relasjonene i klasserommet er en forkortet versjon av Class Environment Scale (Trickett & Quinlan, 1979) og har tidligere blant annet blitt benyttet i *Kompetanse i kontekst: en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer* (Ogden, 1995) og *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (Nordahl, 2000).

Den opprinnelige skalaen som måler elev-elev relasjonene består av 17 enkeltspørsmål. I denne oppgaven vil skalaen bestå av 16 enkeltspørsmål. For oversikt over alle spørsmålene se vedlegg 1 på 127. Et enkeltspørsmål er derfor blitt fjernet. Årsaken til dette er fordi reliabiliteten ble høyere da dette enkeltspørsmålet ikke er tatt med i skalaen. Dette spørsmålet er knyttet til om det er noen som trenger hjelp i forhold til skolearbeidet. Da det er flere andre spørsmål som omhandler det samme temaet, er det blitt vurdert at validiteten ikke har blitt svekket på grunn av fjerning av dette ene spørsmålet. Av de 16 enkeltspørsmålene var fire spørsmål negative og resten positive utformet. Ved benyttelsen av skalaen er de negative spørsmålene snudd.

Skalaen *intellektuell og kreativ stimulerende* måler i hvilken grad elevene føler at aktivitetene på skolen gir de intellektuell og kreativ stimulans. Skalaen er hentet fra Ungdomars livsproject och skolan som arena (Andersson, 2001) og består av ni forskjellige spørsmål. Disse spørsmålene spør blant annet om elevene syns de få utnytte fantasien sin på skolen, om de opplever at lærebøkene er interessante, om de opplever at de får utfordringer og om det er morsomt å gå på skolen. Alle spørsmålene som er i den originale skalaen er tatt med i denne



oppgaven. To av ni spørsmålene i denne skalaen er blitt snudd. Både validiteten og reliabiliteten er vurdert som tilfredsstillende.

Den tredje og siste skalaen innenfor temaet læringsmiljøet er skalaen *meningsfullhet*. Denne skalaen måler om elevene føler at skolen og skolearbeidet er meningsfullt eller bortkastet. Mens skalaen *intellektuell og kreativ stimulering* stiller spørsmål om de konkrete aktivitetene elevene møter på skolen, er skalaen *meningsfullhet* en skala som måler en mer generell opplevelse om skolen er meningsfull. Også denne skalaen er hentet fra det svenske prosjekt Ungdomars livsproject och skolan som arena (Andersson, 2001) og består av 9 enkeltspørsmål. Disse spørsmålene spør elevene blant annet om de opplever at de får drive med ting som har betydning, om det som læres på skolen har tilknytting til det virkelige livet slik de ser det, om de er glad på skolen og om det de er flink til teller på skolen. Alle spørsmål som er med i den originale skalaen er tatt med i denne undersøkelsen. Alle spørsmålene i denne skalaene var negativt formulert. For at skalaen skulle kunne forstås likt med de andre skalaene i denne oppgaven, altså jo høyere tall jo mer positiv holdning, har jeg derfor snudd alle spørsmålene knyttet til denne skalaen. Også denne skalaen har blitt vurdert som tilfredsstillende knyttet til spørsmålet om validitet og reliabilitet.

Ut i fra min teoretiske definisjon (se avsnitt 2.3.2) vil skalaen *elev-elev relasjonene* i denne oppgaven ha som hensikt å måle elevenes sosiale opplevelse av læringsmiljøet, mens skalaene *meningsfullhet* og *intellektuell og kreativ stimulerende* har som hensikt å måle elevenes opplevelse av det faglige læringsmiljøet.

### **6.3.3 Vennskapsorientert eller skoleorientert**

Det siste området hvor jeg ønsker å undersøke elevenes oppfatninger av sin skolehverdag er i hvilken grad de verdsetter skolen kontra vennene på skolen. I undersøkelsen har vi en skala som har som formål å måle om elevene verdsetter vennene mer enn skolen. Denne skalaen kalles *vennskapsorientering*. Denne skalaen er, i likhet med flere skalaer i denne oppgaven, tidligere blitt brukt i det svenske prosjektet Ungdomars livsproject och skolan som arena (Andersson, 2001). Når vi tolker resultatene fra denne skalaen er det viktig å være oppmerksom på at skalaen bygger på utsagn som setter vennene opp i mot skolen og at disse utsagnene er kodet slik at jo høyere skår jo mer betyr vennene i motsetning til det som læres,

lærernes meninger eller det å gjøre det bra på skolen. Skalaen måler derfor i hvilken grad elevene verdsetter vennene kontra skolen. Skalaen har totalt seks spørsmål som er kodet slik at jo høyere tall jo mer vil skolen være verdsatt framfor vennene. Dette innebærer at alle spørsmålene er snudd i forhold til originalskalaen.

I tillegg til å se om elevene er vennskapsorientert, vil jeg benytte meg av utsagnet “Å få gode karakterer er viktig”. Dette for å få informasjon om i hvilken grad eleven ser på karakterene som viktig på skolen. Dette utsagnet har blant annet blitt benyttet i Ung i Norge (T. Øia, 2007).

## **7 Validitet og reliabilitet**

Anvendelse av empirisk materiale er avhengig av god kvalitet for å kunne trekke pålitelige og gyldige slutninger. Dette innebærer å stille seg spørsmål om dataenes reliabilitet og validitet. Spørsmålet om god reliabilitet er knyttet hvor nøyaktige målingsinstrumentene vi bruker, altså om målingen er nøyaktig, stabil og konsis. God reliabilitet er en forutsetning for at dataene skal vurderes som gode, men det er ikke tilstrekkelig. Det holder ikke at vi måler et fenomen nøyaktig hvis den skalaen en benytter for å måle med ikke er gyldig. Det er her validiteten kommer inn i bildet. Spørsmålet rundt dataenes validitet er knyttet til dataenes gyldighet og hvor godt vi klarer å måle det vi ønsker å måle. Hvor sikre kan slutningene vi trekker være. God validitet handler derfor dels om operasjonaliseringen av de ulike teoretiske konstruktene og dels om hvilke slutninger datamaterialet gir grunnlag for å trekke (Marczyk, DeMatteo, & Festinger, 2005). Vi snakker altså om hvordan vi måler det vi måler, om vi måler det vi vil måle og hvilke slutninger resultatene kan gi oss.

Det finnes mange tilnærminger til validitet. Cook and Campell snakker om fire ulike validitetstyper: statistisk validitet, indre validitet, ytre validitet og begrepsvaliditet (Lund, et al., 2002). Nå er det ikke slik at alle validitetskriteriene er viktig for alle undersøkelser. Dette varierer blant annet ut i fra hvilket forskningsdesign undersøkelsen har, hvilken utvalgsprosedyre som er blitt brukt og hvilke slutninger undersøkelsen tar sikte på å trekke. I denne undersøkelsen vil statistisk validitet og indre validitet ikke bli diskutert. Den indre validiteten handler om å vurdere undersøkelsens muligheter til å trekke kausale slutninger. Denne undersøkelsen er interessert i om det er en sammenheng mellom ulike fenomener, men

hensikten vil ikke være å predikere hvilken retning sammenhengen går. Indre validitet vil derfor ikke være relevant for mitt design. Statistisk validitet handler om å vurdere de statistiske slutningene, altså om slutningene er statistisk signifikante (Lund, et al., 2002; Marczyk, et al., 2005). Fordi utvalget ikke er trukket tilfeldig har det ikke blitt sett på som relevant å signifikansteste i denne undersøkelsen. Det vil derfor også være mindre aktuelt å drøfte den statistiske validiteten. Jeg vil i dette kapitlet begrense meg til å drøfte reliabiliteten, begrepsvaliditeten og den ytre validiteten i denne undersøkelsen.

## 7.1 Reliabilitet

God reliabilitet er knyttet til spørsmålet om hvor nøyaktighet målingene av variablene er, altså graden av tilfeldige målingsfeil (Lund, et al., 2002). Det vil alltid forekomme tilfeldig feil i forbindelse med kvantitative målinger. Dette fordi svarene til respondentene blant annet er avhengig av dagsform, hvordan de tolker spørsmålene og situasjonen som respondentene befinner seg i. Svarene på spørsmålene i spørreskjemaet vil derfor variere både over tid, sted og situasjon. Likevel vil det være slik at jo færre tilfeldige målingsfeil undersøkelsen har, desto mindre sannsynlighet er det for at disse målingsfeilene vil påvirke slutningene (Marczyk, et al., 2005).

I en skala kan vi måle graden av tilfeldig feil gjennom korrelasjonen mellom de ulike enkeltspørsmålene i skalaen. Vi måler altså skalaens konsistens ved å undersøke om de ulike enkeltspørsmålene måler det samme fenomenet (Groves, 2004). I denne undersøkelsen har skalaenes konsistens blitt målt gjennom alpha koeffisienten, eller Cronbach Alpha. Cronbach Alpha er basert på en formel som er utviklet av Lee Cronbach (1951):

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left( 1 - \frac{\sum s_i^2}{s_T^2} \right)$$

Der  $k$  er antallet enkeltspørsmål,  $\sum s_i^2$  er summen av variansen til hver av spørsmålene i testen, og  $s_T^2$  er den totale variansen til skalaen (Bland & Altman, 1997). Alphakoeffisientens størrelse er derfor avhengig av antall spørsmål, samt den gjennomsnittlige korrelasjon mellom de. Cronbach Alpha kan variere mellom 0-1, der verdien 0 innebærer at det er null korrelasjon mellom enkeltspørsmålene, og ingen reliabilitet, og verdien 1 innebærer perfekt

korrelasjon og perfekt reliabilitet (Groves, 2004). I denne oppgaven vil en alphakoeffisient over .70 bli benyttet som kriterium på en reliabel skala.

I denne undersøkelsen varierer alphakoeffisienten mellom .69 og .89 for skalaer og delskalaer. Delskalaen akademisk selvoppfattelse har en reliabilitet på .69. Da dette er rett under .70, anses reliabiliteten som akseptabel. Det kan totalt konkluderes med at reliabiliteten for de skalaene og delskalaene som jeg vil anvende i denne oppgaven er tilfredsstillende. Se Tabell 4 for oversikt over reliabiliteten til de ulike skalaene og delskalaene i denne oppgaven.

## **7.2 Begrepsvaliditet**

Operasjonaliseringen av skalaene blir sett på som forbindelseslinjen mellom teori og empiri (Lund, et al., 2002). Vi har et teoretisk fenomen som vi ønsker å måle empirisk.

Begrepsvaliditet viser til samsvaret mellom de teoretisk definerte begrepene og hvordan vi lykkes å operasjonalisere dette begrepet (Groves, 2004; Marczyk, et al., 2005). Ved surveyundersøkelser vil det være viktig å vurdere i hvilken grad de spørsmålene og skalaene som er valgt til å måle et fenomen faktisk måler det fenomenet vi ønsker å måle teoretisk. Jeg har i avsnitt 2.3 definert og drøftet de teoretiske begrepene og i kapittel 6 presenterte jeg operasjonaliseringene. I dette kapittelet vil jeg drøfte hvilke tiltak som er blitt foretatt for å sikre en god begrepsvaliditet.

Det har blitt foretatt en rekke ulike tiltak for å sikre høy begrepsvaliditet. For det første er det i KOID 2010 kun blitt benyttet tidligere validerte skalaer. Ved å benytte seg av tidligere validerte skalaer kan vi dra nytte av erfaringer fra tidligere studiers måling av det samme fenomenet, og dermed i større grad sikre oss at skalaene måler det den skal måle. Se Tabell 4 for hvilke skalaer og hvilke tidligere undersøkelser som har benyttet seg av de samme skalaene.

For det andre er det blitt foretatt en statistisk reliabilitetsanalyse av de enkelte skalaene. Dette for å kontrollere den interne sammenhengen mellom de ulike spørsmålene innad i skalaene. Slik kan vi undersøke om de ulike enkeltspørsmålene i en skala måler det samme fenomenet empirisk. Det er derimot viktig å poengtere at reliabilitet aldri kan drøftes løsrevet fra validiteten, som bygger på en teoretisk konstruksjon (Helland & Næss, 2005; Lund, et al.,

2002; Marczyk, et al., 2005). Dette innebærer at en lav reliabilitet ikke nødvendigvis betyr at en bør fjerne spørsmål som bidrar til å senke reliabiliteten, eller at dette bidrar til å senke validiteten. En bør også foreta en vurdering over hvordan hvert enkelt spørsmål bidrar til empirisk måling av det teoretiske begrepet. En analyse av skalaenes kvalitet innebærer derfor både en statistisk beregning av indre konsistens og en vurdering om hvordan hvert enkelt spørsmål bidrar til empiriske målinger av det teoretiske begrepet. I kapittel 6 ble det drøftet i hvilken grad operasjonaliseringen av de ulike skalaene måler det teoretiske begrepet og i forrige avsnitt ble det konkludert med at reliabiliteten til de valgte operasjonaliseringene er tilfredsstillende. Totalt er begrepsvaliditeten i denne oppgaven vurdert som god.

### **7.3 Ytre validitet**

Ytre validitet er spørsmålet om resultatene av denne studien kan trekke gyldige slutninger ut over den konteksten og det utvalget vi har valgt å studere. Det er flere kriterier for at vi skal kunne trekke gyldige slutninger fra utvalget og over til en populasjon.

For det første er bør utvalget være representativt for det utvalget vi vil trekke slutninger om. Både utvalgsprosedyren og utvalgsstørrelsen er avgjørende for om utvalget blir representativ. Som nevnt tidligere er utvalget i KOID 2010 et strategisk utvalg. Dette innebærer at uttrekningen ikke er tilfeldig, men er trukket ut i fra visse strategiske kriterier. Les mer om utvalget i KOID 2010 i avsnitt 5.2. Dette innebærer at elevene i utvalget i denne undersøkelsen ikke er representativ for populasjonen og at de statistiske resultatene derfor ikke kan direkte trekkes over til populasjonen. Utvalget er likevel trukket slik at det er representativt i forhold til visse kriterier. Dette gjelder for eksempel kjønn, østkanten og vestkanten i Oslo og elever med norske foreldre og elever med utenlandske foreldre. Dette er med på å styrke den ytre validiteten til slutninger rettet mot disse gruppene.

Utvalget i denne undersøkelsen er relativt lite, med 133 deltakere. Samtidig er svarprosenten høy på 93 %. En høy svarprosent styrker den ytre validiteten.

Den ytre validiteten er også påvirket av begrepsvaliditeten og reliabiliteten. En god begrepsvaliditet styrker den ytre validiteten. Dette fordi vi ved en god begrepsvaliditet har gjort tiltak for i størst mulig grad å sikre at vi måler det vi ønsker å måle. Vi har tidligere i

dette kapittelet sett at begrepsvaliditeten i denne oppgaven er blitt vurdert som tilfredsstillende. Det største tiltaket vi foretok oss her var å benytte oss av tidligere validerte skalaer. Disse skalaene har også tidligere blitt benyttet på ungdommer i samme alder som elevene i denne undersøkelsen. Vi har på denne måten muligheter til å sammenlikne egne resultater med andre undersøkelser som har brukt samme skala. Dette styrker også den ytre validiteten. I tillegg vil slutninger som står i tråd med slutninger fra de andre oppgavene og avhandlingene tilknyttet KOID 2010 styrke den ytre validitet til denne oppgaven.

## 8 Analyse og tolkning av data

En rekke valg og metodiske utfordringer er knyttet til analyseringen av dataene i undersøkelsen. Jeg vil her kort gjennomgå de ulike analysemetodene jeg har benyttet og kort fremheve ulike vurderingselementer som ligger i disse analysene. Veldig enkelt fortalt finnes det to typer analysemetoder, deskriptiv statistikk og slutningsstatistikk. Deskriptiv analyse benyttes for å kunne beskrive datamaterialet og undersøke sammenhengen mellom ulike variabler. Slutningsstatistikk har som målsetning å kunne trekke kausale slutninger. Jeg har i denne undersøkelsen kun benyttet meg av deskriptive analyser og er derfor ikke opptatt av å undersøke retningen på sammenhengene mellom variablene.

### 8.1 Gjennomsnittsverdier og standardavvik

Gjennomsnittet kan defineres som summen av alle skårene dividert med antall skårer (N), altså som:

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{n}$$

Der  $\bar{X}$  er gjennomsnitt, N er antall skårer og  $\sum$  er et summetegn, slik at

$\sum X = X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_n$ , hvor  $X_1$  står for første skår,  $X_2$  står for andre skår og så videre og  $X_n$  står for siste skår. Ved å summer sammen alle skårene og dele på antall skårer vi summerer får vi gjennomsnittsverdien (Kjærnsli, et al., 2007; Lund & Christophersen, 2008)

Standardavvik kan defineres som kvadratroten av variansen eller med formelen:

$$S = \sqrt{\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{n}}$$

der S står for standardavvik  $\sum (X - \bar{X})^2$  er et summen av alle kvadrerte avviksskårer, altså for  $(X_1 - \bar{X})^2 + (X_2 - \bar{X})^2 + \dots + (X_n - \bar{X})^2$ , og n står for antall skårer. Kvadratroten av dette blir standardavviket.

For å benytte seg av gjennomsnittsverdier og standardavvik må målingene være på intervall eller forholdstallsnivå. Alle målingene i denne oppgaven er av kvasiinteravallnivå og kan benyttes for å beregne gjennomsnitt og standardavvik.

## 8.2 Analyse av ekstremgruppene i utvalget

Hovedanalysen i denne oppgaven er basert på å sammenlikne ekstremgrupper. Jeg vil derfor dele utvalget i tre like store grupper basert på hvor god selvvurdering de rapporterer at de har. Jeg vil så sammenlikne den gruppen med elever som har høyest selvvurdering og den gruppen som har lavest selvvurdering. Se tabell i vedlegg 3 på s. 132 for oversikt over selvvurderingen som uavhengig variabel. Fordelen med en slik analyse er at vi kan identifisere to grupper i utvalget som er svært forskjellig på en variabel for så å se på hvordan dette har sammenheng med forskjeller også innenfor andre variabler. Jeg vil se på ekstremgruppene innenfor selvvurderingen og hvordan disse har ulike oppfatninger av seg selv og sin skolehverdag.

En slik analyse innebærer at jeg både vil behandle selvvurderingen som en avhengig variabel og en uavhengig variabel. Når jeg ser på selvvurderingen som en uavhengig variabel, er jeg interessert i å se på hvilken effekt høy og lav selvvurdering har på andre variabler, for eksempel det å trives på skolen. Jeg holder derfor selvvurderingen konstant og ser på hvordan de andre variablene varierer i forhold til om elevene er de med høyst eller lavest selvvurdering. Når jeg ser på selvvurderingen som en avhengig variabel, er jeg interessert i å se på hvilken effekt bakgrunnsvariablene for eksempel kjønn har på elevenes selvvurdering.

I denne sammenhengen er det bakgrunnsvariablene som holdes konstant og selvvurderingen som varierer i forhold til disse. Å behandle selvvurderingen som både avhengig og uavhengig variabel er teoretisk sett vanlig. Dette fordi selvvurderingen må bli sett på som både en konsekvens av tidligere erfaringer, men også som grunnlag på nye erfaringer (Emler, 2001)

### 8.3 Effektstørrelsen

Ved presentasjonen av resultatene i denne undersøkelsen, vil effektdifferansen bli benyttet som indikator på hvilken sammenhenger som er store. Effektstørrelse kan defineres som “*an objective and (usually) standardized measure of the magnitude observed effect*” (Field, 2009, p. 56). Effektstørrelsen sier noe om størrelsen på effekten. Effektstørrelsen i forbindelse med forskjeller mellom grupper kan ofte også kalles effektdifferansen (Lund et.al. 2003). Effektdifferanse kan benyttes som indikator på om forskjellene mellom to grupper er interessante.

I denne oppgaven vil Cohen d bli benyttet som mål på effektdifferansen. Cohens d regnes ut etter denne formelen (Rosenthal, Rosnow, & Rubin, 2000):

$$d = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{s}$$

der d er Cohen's d (effektdifferansen),  $\bar{X}_1$  er gjennomsnittet for den første gruppen,  $\bar{X}_2$  er gjennomsnittet for den første gruppen og s er veid standardavvik for begge gruppene. Jo høyere effektstørrelse er jo større forskjell er det mellom de to gruppene. I Cohens effektstørrelse indeks tolkes effektstørrelser som er mindre enn .20 som ingen forskjell, effektstørrelser fra 0.20 til 0.49 som en liten forskjell, verdier mellom .50 og .79 betraktes som en moderat forskjell, mens verdier over 0.80 betraktes som store forskjeller (Jacob Cohen, 1988; J Cohen, 1992).

Det er mange fordeler ved å benytte seg av effektdifferanse som grunnlag for å estimere hvor store forskjeller det er mellom ekstremgruppene i utvalget. Spesielt er det å benytte seg av effektdifferansen for å sammenlikne resultater fra forskjellige variabler på en meningsfull



måte. Hvis for eksempel guttene har gjennomsnittlig 1 skår dårligere selvverd enn jentene, sier dette ingenting om hvor ”stor” denne forskjellen egentlig er. For å vurdere det må vi også vite fordelingen av selvvurderingen i utvalget. I utregningen av effektstørrelsen blir fordelingen (standardavviket) tatt med i utregningene og vi får derfor et mål som forteller oss mer presist hvor store forskjell det egentlig er snakk om (Kjærnsli, et al., 2007; Rosenthal, et al., 2000).

Rosenthal et.al (2000, p. 4) kritiserer mange forskere for kun å benytte seg av signifikansindikatoren som grunnlag for å predikere om resultatene er interessante. Dette fører til, i hans perspektiv, at også små signifikante forskjeller ofte blir fremhevet som viktige resultater. Det er her viktig i denne forbindelsen å fremheve at effektstørrelsen og signifikanstesten forteller oss to forskjellige ting om resultatene (Rosenthal, et al., 2000). Signifikanstesten forteller oss om det er signifikante forskjeller mellom to gjennomsnitt og hvor sikkert det er å trekke denne slutningen (Field, 2009). Om resultatene er signifikante betyr likevel ikke at forskjellene nødvendigvis er store. Den forteller oss bare om det er en forskjell. For å drøfte i hvilken grad resultatene er interesserte må vi også kunne estimere hvor store disse forskjellene eventuelt er. Som sagt er det nettopp dette effektstørrelsen kan fortelle oss.

En annen viktig fordel med å benytte seg av effektstørrelsen eller effektdifferansen er at dette målet ikke er avhengig av utvalgets størrelse. I en signifikanstest kan det være problematisk både ved bruk av store og små utvalg. Hvis utvalget er stort er det lett for at alle forskjeller blir signifikante uansett hvor viktige de er. På den andre siden hvis utvalget er lite skal det store sammenhenger for at forskjellene skal bli signifikante.

For det tredje er signifikanstesting hovedsakelig interessant i forbindelse med å trekke slutninger fra et utvalg til en populasjon. Som tidligere nevnt, er jeg i denne undersøkelsen ikke interessert i å foreta slike direkte slutninger til og over til en populasjon.

#### **8.4 Vurdering av resultatene er forskningsmessige interesse**

Selv om Cohens d presenterer en standardisert måte å tolke effektstørrelsene på, vil dette ikke alltid være nok for å tolke hvilke sammenhenger som er forskningsmessig interessant. Når en

skal vurderer om forskjellene er forskningsmessige interessante er det flere vurderinger en bør foreta.

For det første vil det alltid være lettere å få høye effektdifferanser mellom to variabler som tilhører samme område eller samme informant enn å få høye effektdifferanser mellom variabler som har lite med hverandre å gjøre. For å tolke hvilke effektdifferanser som er viktige må en derfor også vurdere effektdifferansene i forhold hvilken variabler en undersøker. La meg illustrere i forhold til noen variabler jeg benytter i denne oppgaven. I oppgaven ønsker jeg både å se på hvilken effekt det er mellom de ulike selvvurderingsområdene og den totale selvvurdering, samt hvilken effekt det er mellom bakgrunnsvariablene og selvvurderingen. Selvvurdering er nært knyttet til de ulike selvvurderingsområdene det er derfor ventet at det også vil oppstå store effektstørrelser ved undersøkelse av effekten mellom disse. Ved undersøkelse av hvilken effekt bakgrunnsvariablene har på selvvurderingen ser vi derimot på to variabler som ikke er like nært relatert til hverandre. Selvvurderingsskalaene er informasjon om hvordan elevene ser på seg selv. Dette er informasjon som de også til en viss grad kan påvirke selv. Bakgrunnsvariablene er derimot informasjon om hvor de kommer fra og hvilket kjønn de har. Dette er derfor informasjon som de verken kan styre eller endre på, men er sosiale eller biologiske kategorier. Effektstørrelsen mellom selvvurderingen og bakgrunnsvariablene er derfor ikke forventet å være like store som det vi forventer mellom selvvurderingens totalskår og de ulike områdespesifikke selvvurderingene. Slik må det også en større effekt mellom selvvurderingens totalskår og selvvurderingsområdene enn mellom selvvurderingens totalskår og bakgrunnsvariablene for å kunne si at disse forskjellene er interessante.

Resonnementet over henger sammen med at effektstørrelsene vanskelig kan tolkes uavhengig av substansen og konteksten til de enkelte variablene og selve undersøkelsen (Lund, et al., 2002). Et annet eksempel er at det innenfor ulike disipliner er ulike tradisjoner for hvor stor effektstørrelsen må være for å være interessant. Spesielt innenfor medisinske studier vil små effektstørrelser kunne bli sett på som svært viktig Plucker (1997).

Det er flere metoder for å vurdere effektstørrelsens viktighet. En metode er å sammenlikne effektstørrelsene i samme studie men innenfor hvert enkelt variabelområde. Dette innebærer at vi blant annet bør være forsiktig med å sammenlikne effektstørrelsen mellom

selvvurderingsvariablene og bakgrunnsvariablene. Men holde oss til å sammenlikne effektstørrelsene mellom de ulike bakgrunnsvariablene. En annen metode er å sammenlikne resultater fra andre undersøkelser. Andre undersøkelser i samme kontekst og de samme variablene kan være en indikator på hvilke effektstørrelser som er vanlig i den spesifikke situasjonen (Fern & Monroe, 1996). Jeg vil i denne oppgaven forholdsvis fokusere på å sammenlikne effektstørrelsene innenfor hvert enkelt variabelområde. Enkelte ganger vil jeg også kunne sammenlikne med andre studier.

## DEL 3: Empiriske resultater og drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere og drøfte de empiriske funnene. Delen består av tre kapitler. Første kapittel handler om elevenes selvvurdering og hvordan elevene med høyest og lavest selvvurdering har ulike oppfatninger av seg selv og sin kompetanse. Andre kapittel handler om elevenes selvvurdering og sammenheng med hvem de er. Kan noen av bakgrunnsvariablene forklare forskjellen mellom elevene med høyest og lavest selvvurdering? Det siste kapittelet handler om hvordan elevene med høyest og lavest selvvurdering opplever sin egen skolehverdag forskjellig. Hvert av kapitlene vil være delt i to, der jeg først vil presentere de empiriske resultater for så å diskutere dem.

### 9 15-19 åringers selvvurdering

#### 9.1 Hvordan ser elevene med høyest og lavest selvvurdering på seg selv og sin kompetanse?

Ser vi på hele utvalget under ett, har elevene i denne undersøkelsen generelt en positiv vurdering av seg selv. Dette gjelder innenfor alle områdene. Alle skalaene og delskalaene har en gjennomsnittsverdi på over 2,93<sup>13</sup>. At de fleste elever i alderen 15-19 år har en positiv selvvurdering stemmer stort sett med funn fra tidligere studier (se blant annet (Clausen, 2008; Sørli, 1998; Wichstrøm, 1995)). Mitt utvalg skiller seg derfor ikke fra disse studienes utvalg med å ha dårligere eller bedre selvvurdering enn andre ungdommer i Norge.

Selv om utvalget generelt har en positiv selvtillit og selvverd, viser standardavvikene at det finnes variasjon innenfor utvalget. Standardavvikene varierer fra 0,42 for skalaen *fysisk utseende* til 0,77 for skalaen *nært vennskap*, og indikerer derfor at noen elever i utvalget har svært høy selvvurdering, mens andre har lavere selvvurdering. Dette gir et godt grunnlag for å kunne undersøke ekstremgruppene i utvalget. For å kunne gjøre dette har jeg ut i fra elevenes totalskår på selvvurderingen delt utvalget i tre like store grupper. Jeg vil så fokusere på den tredjedelen<sup>14</sup> i utvalget som har høyest selvvurdering og den tredjedelen i utvalget som har

---

<sup>13</sup> Skalaen går fra 1 til 4, der 1 innebærer svært dårlig selvvurdering, 2 innebærer en dårlig selvvurdering, 3 innebærer en god selvvurdering og 4 innebærer en svært god selvvurdering.

<sup>14</sup> Som dere ser i tabellen i vedlegget på s. 126 er det ved oppdeling av selvvurderingen blitt henholdsvis 26 % av utvalget som kategoriseres som de med høyest selvvurdering og 32 % av utvalget som kategoriseres som de med lavest selvvurdering.

lavest selvvurdering. Slik vil jeg få muligheten til å sammenlikne vurderingsprofilene til elevene med høyest og lavest selvvurdering. Hvordan vurderer disse ekstremgruppene seg selv forskjellig, og er det noen vurderingsområder som er mer sentrale for å utvikle en positiv selvvurdering?

*Tabell 5 - Gjennomsnittskårer og effektstørrelse for vurdering av egen verdi og egen kompetanse splittet mellom høy og lav selvvurdering. Effektdifferansen er oppgitt i Cohen d og alle verdier over 0,20 er uthevet.*

	Hele utvalget	Lavest selvvurdering (N = 42)	Høyest selvvurdering (N = 35)	Effekt- differansen
	Gjennom- snittsverdi	Gjennom- snittsverdi	Gjennom- snittsverdi	Cohens d
Skala: Selvverd	3,02	2,39	3,61	<b>2,87</b>
Delskala 1: Fysisk Utseende	2,93	2,20	3,59	<b>2,57</b>
Delskala 2: Selvrespekt	3,10	2,57	3,62	<b>2,37</b>
Skala: Akademisk selvtilit	3,07	2,75	3,41	<b>1,27</b>
Skala: Sosial selvtilit	3,08	2,79	3,35	<b>1,45</b>
Delskala 1: Nært Vennskap	2,97	2,79	3,13	<b>,78</b>
Delskala 2: Sosial Aksept	3,20	2,79	3,56	<b>1,57</b>
<b>Totalskår for selvvurdering</b>	3,07	2,65	3,47	<b>3,30</b>

Tabell 5 viser gjennomsnittsverdier og effektdifferanser for alle vurderingsområdene splittet mellom elever med høyest og lavest selvvurdering. Positive effektdifferanser betyr at forskjellene er i favør til de elevene som skårer høyest på hele selvvurderingsskalaens totalskår. Resultatene i tabellen kan tolkes på to forskjellige måter. På den ene siden kan vi se mer detaljert på de to elevgruppenes vurderingsprofiler for så å se om det er noen trekk i deres vurderingsstrategi som kan gi mulige årsaker til at de har høy eller lav selvvurdering. På den andre siden kan det tolkes som at de områdene som har størst effektdifferanse er mest sentral for å oppnå en positiv selvvurdering. Jeg vil her kommentere tallene ut i fra begge tolkningsmulighetene og til slutt i kapittelet diskutere disse tolkningene opp i mot teorien som jeg tidligere har redegjort for i kapittel 3.

### **9.1.1 Hvilke vurderingsprofiler har elevene med høyest og lavest selvvurdering?**

Ser vi på ekstremgruppenes vurderingsprofiler i Tabell 5 har elevene med høyest selvvurdering og lavest selvvurdering to forskjellige profiler. For det første er det klart at

elevene med høyest selvvrurdering vurderer seg selv generelt mer positivt. Elevene med høyest selvvrurdering har en gjennomsnittsverdi på 3,47 for totalskåren, mens verdiene for delskalaene varierer fra 3,13 til 3,62. Elevene med lavest selvvrurdering har på den andre siden en gjennomsnittsverdi på 2,65 for totalskår, samtidig som gjennomsnittsverdiene for delskalaene varierer fra 2,20 til 2,79. Elevene med høyest selvvrurdering har derfor mer enn en skalaenhet høyere gjennomsnittsverdier. Noe som gir svært høye effektdifferanser. Ut i fra deres gjennomsnittsverdier kan vi si at elevene med høyest selvvrurdering har en selvvrurdering som varierer fra god til svært god på de ulike områdene, mens elevene med lavest selvvrurdering har en selvvrurdering som varierer fra dårlig til god.

Foruten om at elevene med høyest selvvrurdering generelt har en tendens til å se på seg selv mer positivt, er det også tydelig at de to elevgruppene har ulike områder hvor de oppfatter seg selv mest positivt eller mest negativt. Ser vi på elevene med lavest selvvrurdering først, ser vi at disse elevene har større gjennomsnittsverdier for skalaene knytte til selvtillit enn de har for skalaene knyttet til selvverd. Disse elevene sliter derfor mest med å føle seg verdifull. Elevene med lavest selvvrurdering har gjennomsnittsverdier på 2,39 for selvverd og 2,20 og 2,57 for delskalaene fysisk utseende og selvrespekt. De er derfor aller minst fornøyd med sitt eget utseende, men har også, sammenliknet med de andre vurderingsområdene, liten respekt for seg selv. De har derimot høyere gjennomsnittsverdier for selvtillitsskalaene. Sosial selvtillit, med både nært vennskap og sosial aksept, har alle tre en gjennomsnittsverdi på 2,79 og akademisk selvtillit har en gjennomsnittsverdi på 2,75. Det er interessant å se at disse elevene har nokså like gjennomsnittsverdier knyttet til alle områdespesifikke vurderingene.

Ser vi på elevene med høyest selvvrurdering så har de en omvendt vurderingsprofil knyttet til selvverd og selvtillit. Disse elevene har større gjennomsnittsverdier for skalaene knyttet til selvverd enn de har for skalaene knyttet til selvtilliten. Dette gjelder alle selvtillitsskalaene foruten om vurdering av å bli sosialt akseptert. Tabellen viser gjennomsnittsverdier på 3,61 for skalaen *selvverd*, og 3,59 og 3,62 for delskalaene *fysisk utseende* og *selvrespekt*. Ved vurdering av sin egen sosiale selvtillit er det interessant å se at disse elevene har høyere vurdering av seg selv knyttet til å bli *sosial aksept* enn *nære vennskapsrelasjoner*. Skalaen *sosial aksept* har en gjennomsnittsverdi på 3,56, altså nesten like høy som deres vurdering av eget utseende. Skalaen *nært vennskap* har derimot en gjennomsnittsverdi på 3,13. Altså markant lavere. Det kan derfor se ut som elevene med høyest selvvrurdering har ulike

oppfatninger av seg selve ut i fra om de vurderer sine nære venns­kapsrelasjoner eller det å ha et sosialt nettverk. Dette har vi sett at elevene med laveste selvvurdering ikke gjør. Til slutt ser vi at elevene med høyest selvvurdering har en gjennomsnittsverdi på 3,41 for skalaen *akademiske selvtillit*. Dette er lavere enn vurdering av *sosial aksept*, men høyere enn skalaen som måler den samlede *sosiale selvtilliten*.

Når vi ser på vurderingsprofilene til elevene med høyest og lavest selvvurdering er det derfor tydelig at elevene med høyest og lavest selvvurdering har forskjellige vurderingsprofiler knytte til vurdering av sin egen verdi og egen kompetanse. Vi skal senere drøfte i hvilken grad disse vurderingsprofilene kan ha bidratt til elevenes generelle positive eller negative selvvurdering. Men først la oss se hvordan disse vurderingsprofilene kan gi oss noen pekepin­ner på hvilke vurderingsområder som er viktigst for å oppnå en positiv selvvurdering.

### ***9.1.2 Hvilke vurderingsområder er mest sentral for om elevene har høyest eller lavest selvvurdering?***

Ser vi på effektdifferansene så er det et overordnede mønsteret i Tabell 5 at elevene med høyest selvvurdering har markant bedre vurdering av seg selv innenfor alle vurderingsområdene. Effektdifferansene varierer fra ,78 til 2,87. Alle effektdifferansene, unntagen skalaen for nært vennskap, kan derfor i henhold til Cohens rammeverk defineres som store (J Cohen, 1992). Fordi de to ekstremgruppene har ulike vurderingsprofiler vil det være noen områder som de med høyest selvvurdering vurderer seg selv markant bedre enn andre. Vi kan derfor også med utgangspunkt i effektdifferansene i Tabell 5 få en pekepinne på hvilke områder som er mest sentral for selvvurderingens totalskår. En slik analyse må derimot kommenteres nærmere ut i fra et teoretiske utgangspunkt. Jeg vil derfor her kort komme med kommentarer til de enkelte tolkningene, for i slutten av kapitlet å drøfte tolkningene.

For det første skiller skalaen som måler elevenes vurdering av sin egen verdi seg ut med spesielt høye effektdifferanser. Selvverd, fysisk utseende og selvrespekt har effektdifferanser på henholdsvis 2,87, 2,57 og 2,37. Dette kan tyde på at det å føle seg verdifull har stor betydning for om elevene har en generell positiv selvvurdering. At selvverdet, og spesielt fysisk utseende, har en svært sentral funksjon for selvvurderingen stemmer godt overens med flere andre liknende studier (Clausen, 2008; Susan Harter, 1999; Ogden, 1995; Sør­lie, 1998).

De høye effektdifferansene mellom selvverd og de to gruppene i Tabell 5 kan også tolkes som at selvvurderingens totalskår og selvverd på mange måter kan sees på som nokså like fenomener. Høyere effektdifferanse betyr at det er høyt slektskap mellom de to begrepene. Ved en svært høy korrelasjon kan vi spørre oss om disse skalaene egentlig måler det samme fenomenet (Field, 2009). I denne sammenhengen er det relevant å kort kommentere operasjonaliseringen av disse to begrepene. Kort oppsummert er selvvurdering i denne oppgaven et overordnet fenomen som er operasjonalisert som en generell vurdering av seg selv som person, og sine egne prestasjoner innenfor de sosiale og akademiske områdene. Altså er selvvurderingen en samleskala for selvverd og selvtillit. Selvverd er på den andre siden operasjonalisert gjennom selvstendige utsagn som spør i hvilken grad elevene er fornøyd med seg selv, sitt liv og sitt eget utseende. Selvverd måler derfor om elevene er fornøyd med seg selv uavhengig av hvilken kontekst de befinner seg i. Begge begrepene har som hensikt å måle elevens generelle vurdering av seg selv. Forskjellen mellom disse to begrepene gjør at de egner seg til to forskjellige analyser. Totalskår av selvvurderingen egner seg godt som grunnlag for å studere elevenes selvvurderingsprofiler og se hvilke områder som er mest sentrale i deres selvvurdering (Susan Harter, 1999; Skaalvik, 1982). Den egner seg derimot ikke så godt som grunnlag for å studere hvordan den generell selvvurderingen står i relasjon til andre variabler (Skaalvik, 1982).

Det er derfor, på tross av likhetene mellom selvverd og selvvurderingen, relevant å sammenlikne de ulike skalaenes sentralitet med selvvurderingen. Sammenlikner vi skalaene som måler elevenes selvverd med skalaene som måler deres selvtillit er det betraktelig mindre effektdifferanser knyttet til elevenes vurdering av sin egen selvtillit. Det kan derfor se ut som selvverd er mer sentral for elevenes selvvurdering enn deres selvtillit er. En slik tolkning stemmer med Harters forståelse av selvverd som et overordnet vurderingsområde (Susan Harter, 1999). Det må derimot minnes på at selvtillit er noe elevene kan få innenfor en rekke ulike områder. Vi har her kun sett på elevenes akademiske og sosiale selvtillit. Vi kan derfor ikke si noe om elevenes samlede selvtillit innenfor dette utvalget, om det i det hele tatt finnes et slikt fenomen, er viktigere enn elevenes selvverd. Men det kan se ut som at selvverd i dette utvalget er mer sentral enn deres vurdering av seg selv innenfor de akademiske og sosiale områdene.



Videre kan det se ut som at noen av de områdespesifikke vurderingene er mer sentral for selvvurderingen enn andre. Spesielt er det interessant å se at delskalaen *sosial aksept* har stor effekt ( $d = 1,57$ ) på selvvurderingens totalskår, mens delskalaen nært vennskap kun har medium effekt ( $d = ,78$ ). Forskjellen mellom de to vurderingsområdene er knyttet til to forskjellige typer relasjoner. Det å ha nære venner innebærer her at elevene føler at de har noen de kan stole på, noen de kan snakke med og noen som står dem nærmere enn andre. Sosial aksept innebærer på den andre siden at elevene føler seg populære, at de får respekt av jevnaldrende i en større gruppe, og at de opplever at de mestrer jevnaldrende som et sosialt nettverk. Sosial aksept handler derfor om å mestre sosiale relasjoner i et større sosialt nettverk, mens nært vennskap handler om å mestre sosiale relasjoner som er mer intime og private (Kvelling, 2006). Resultatene kan derfor tolkes som at det er mer sentralt å ha positive vurderinger knyttet til et sosialt nettverk enn det å vurdere seg selv positivt knyttet til nære vennsksrelasjoner. At sosial aksept fra jevnaldrende er en av de mest sentrale vurderingsområdene for å vurdere seg selv positivt stemmer godt overens med liknende studier (Clausen, 2008; Ogden, 1995).

Noen studier skiller ikke mellom elevenes sosiale nettverk og nære vennsksrelasjoner, men snakker for eksempel kun om relasjonell selvvurdering (Sørli, 1998) eller selvurdert sosialt selvbilde (Heggen & Øia, 2005). Når sosial aksept og nært vennskap har så ulik effekt på elevenes selvvurdering, er det derimot nærliggende å fremheve et slikt skille. Harter fremhever også at et slikt skillet mellom sosialt nettverk og nære venner er viktig i målingen av elevenes sosiale selvvurdering (Susan Harter, 1988, 1999). Jeg vil derfor videre i analysen håndtere sosial aksept og nære vennsksrelasjoner som to ulike dimensjoner.

Det siste området som vi ser på i denne oppgaven er elevenes vurdering av seg selv som smart og flink på skolen, altså elevenes akademiske selvtillit. Dette området har en effektdifferanse på 1,27, og selv om dette er en lavere effektdifferanse enn det vi har sett for sosial aksept ( $d = 1,57$ ), må det poengteres at følelsen av å mestre skolen og oppleve seg selv som smart også må sees på som sentral for om elevene oppnår en positiv selvvurdering. Andre undersøkelser understreker også sosial aksept som mer sentralt for ungdommers selvvurdering enn det akademiske (Susan Harter, 1988; Nordahl, 2000, 2005; Ogden, 1995). Ogden (1995, p. 174) konkluderer blant annet med:

*“Det er grunn til å merke seg at den skolefaglige kompetansen ikke korrelerte så høyt med totalskåren som det utseende, nære vennskap og sosial akseptering gjorde. Dette tyder på at den sosiale kompetansen var viktigere for selvpoppfatningen enn den skolefaglige på dette alderstrinnet”.*

Analysen i denne oppgaven tyder derimot på at det skolefaglige, i denne oppgaven definert som det akademiske, er nesten like viktig som det sosiale<sup>15</sup>. Også de andre studiene knyttet til KOID-prosjektet viser til at skolen som læringsarena er viktig for utvalget i denne undersøkelsen (Hovdenak & Bø, 2010; Thorkildson, 2010). I neste kapittel vil jeg komme inn på hvordan elevene verdsetter karakterene og prioriterer skolen i dette utvalget. Jeg vil derfor også komme tilbake til å diskutere viktigheten at skolen som sosial eller akademisk arena på slutten av kapittel 11.

## **9.2 Høy og lav selvvurdering i KOID 2010 – en analyse**

Selvvurderingen er et komplisert fenomen som varierer ut i fra mange ulike faktorer. Dette er viktig både i forhold til hvordan vi klassifiserer ulike individers selvvurdering og i forhold til hvordan vi kan forklare hvorfor noen har en større tendens til å tenke positivt eller negativt om seg selv. Jeg vil her først drøfte kategoriseringen av høyest og lavest selvvurdering i KOID 2010, før jeg ser på noen momenter som kan forklare hvorfor noen har dårligere selvvurdering enn andre. Nå kan det sies at den kategorisering som jeg i denne oppgaven har foretatt, fungerer best i forhold til å kategorisere enkeltpersoner og ikke en gruppe med elever. Denne drøftingen vil likevel kunne gi en bedre forståelse av hva som ligger i inndelingen av elevgrupper med høyest og lavest selvvurdering i denne oppgaven.

Ungdommene i dette utvalget har en generell positiv vurdering av seg selv. Dette innebærer at de fleste elevene er fornøyd med den de er og med sin kompetanse. Det må likevel poengteres at det er en viss variasjon innenfor utvalget. I denne undersøkelsen har vi blant annet observert at det er tydelige forskjeller mellom de elevene som har høyest selvvurdering og de elevene som har lavest selvvurdering. Vi kan si at disse to gruppene representerer den

---

<sup>15</sup> Også analysen av korrelasjonene (se vedlegg på s. 128) antyder at de akademiske siden ved skolen er svært viktig. Korrelasjonen mellom selvvurderingens totalskår og akademisk selvtilit har en pearsons  $r$  på .65. Korrelasjonen mellom selvvurderingens totalskår og sosial selvtilit har en pearsons  $r$  på .72. Sosial selvtilit må sies å være noe viktigere, men forskjellene er ikke like store som det Ogden (1995) finner. Han finner en korrelasjon på  $r = .55$  mellom akademisk kompetanse og totalskåren, og  $r = .72$  mellom sosial aksept og totalskåren.

dikotomisk kategorisering som vi så ble fremhevet i teorikapittelet. En slik dikotomisk fremstilling gir et inntrykk av at selvvurderingen er et stabilt trekk ved personene. Innenfor psykologien er det ofte vanlig å se på selvvurderingen på denne måten. Her blir en persons tanker, følelser og vurderinger et trekk ved personens personlighet eller kognitiv struktur som preger hans eller hennes måte å se verden på. En med høy selvvurdering har da en personlighet eller en kognitiv struktur som gir han eller henne en evne til å tenke positivt om seg selv og sin situasjon. En med lav selvvurdering har på den andre siden en kognitiv struktur som gjør at evnen til å tenke negativt har større innvirkning enn evnen til å tenke positivt. En slik tanke ser vi blant annet hos teoretikere som Carol Dweck (1999) og Roald Nygård (2007). Tanken bak slike teorier er at mye av problemet ligger i personers tankesett. Ved derfor å endre elevers kognitive tankesett eller tankemønstre, vil en derfor også kunne hjelpe en del av disse elevene til å tenke mer positivt.

For det første må det understrekes at en dikotomisk inndeling av selvvurderingen er en altfor enkel fremstilling i forhold til den kunnskap vi har om selvvurderingen i dag. For det første er det svært få som opplever at de enten alltid tenker negativt om seg selv eller alltid tenker positivt om seg selv. Selvvurderingen må bli sett ut i fra en gradering, der noen tenker mer negativt om på seg selv enn andre. Spesielt gjelder dette for ekstremgruppen på den negative siden. En dårlig selvvurdering er knyttet til en så ubehagelig følelse at det vil få svært store konsekvenser for en persons liv. I virkeligheten er det derfor bare noen få personer som vil oppleve dette, og de vil hovedsakelig slite med en generell nedsatt funksjonshemming og psykiske problem som for eksempel depresjon. Mruk (2006, p. 168) beskriver en slik person som: *“Impaired functioning due to low sense of ability and worth. Vulnerable to depression, giving up”*. Men også på den positive siden må det sies at det er få personer som opplever å tilhøre denne. En høy selvvurdering vil være en person som generelt opplever at de har realistiske mål for sine egne ambisjoner samtidig som de opplever at de har en høy selvverd. Mruk (2006, p. 168) beskriver en slik person som: *“General sense of realistic competence and solid worthiness. Actively concerned with living out positive, intrinsic value”*. Det vi snakker om her er altså en person med autentisk selvvurdering.

Når vi ser på ekstremgruppene i denne undersøkelsen er det spesielt tydelig at vi ikke har noen gruppe som tilhører den ekstremt negative varianten i selvvurderingen. Elevene med lavest selvvurdering i denne undersøkelsen har en gjennomsnittsverdi på 2,61, noe som ut fra

kodingen av selvvurderingsskalaen tilsvarer en god selvvurdering. Når vi ser på gruppen med høyest selvvurdering så kan det derimot i større grad se ut som disse elevene har det Mruk kaller for en autentisk høy selvvurdering. Disse elevene har en selvvurdering på 3,79, noe som må defineres som en svært god selvvurdering. Ut i fra gjennomsnittsverdiene kan vi derfor si at vi sammenlikner elever med god selvvurdering og svært god selvvurdering, og ikke god og dårlig selvvurdering. At vi i dette utvalget ikke oppnår noen gruppe med svært lav eller lav selvvurdering stemmer godt overens hvordan lav selvvurdering hos befolkningen bør beskrives (Tice, 1993). Som vi har sett rapporteres det at elever i den norske grunnskolen og videregående skole generelt har en positiv selvvurdering (Clausen, 2008; Sørli, 1998; Wichstrøm, 1995). I et utvalg på 133 elever er det derfor ikke forventet å finne mer enn et fåtall elever som opplever å ha dårlig selvvurdering. Da det også er forventet at disse elevene er utsatt for psykiske problemer, kan en også stille spørsmål tegn ved hvor mange av disse som ville ha klart seg i en vanlig skolen. Mange av de som har dårlig selvvurdering vil kanskje i større grad være plassert i spesialskoler eller få spesial tilpasset opplæring. Denne gruppen elever vil derfor ikke bli plukket opp i denne undersøkelsen<sup>16</sup>.

For det andre er en dikotomisk forståelse en for enkel fremstilling til at modellen kan se skille mellom elevenes selvverd og selvtillit, også referert i litteraturen som global selvvurdering og områdespesifikk vurdering. (jfr. (Cast & Burke, 2002; Susan Harter, 1988, 1991; Mruk, 2006; Rosenberg, et al., 1995)). I litteraturen har et slikt skille blitt fremhevet som svært viktig både fordi de to vurderingene er grunnlagt i ulike kilder og fordi mangel på de får ulike konsekvenser. Mens selvverdet får konsekvenser for den psykiske tilstanden, vil selvtilliten få konsekvenser for motivet i handlingen. Både Rosenberg og Mruk understreker at de to dimensjonene ikke kan fungere som erstatning av den andre, men at en autentisk god selvvurdering trenger en balanse mellom det å føle seg verdifull og det å føle seg kompetent. I Mruks (2006, p. 168) forståelse er det likevel en tendens til at de som føler seg lite verdifull prøver å kompensere for dette ved å være overfokuset på å være dyktig, mens de som føler seg lite kompetent prøver å kompensere for dette med å være overfokuset på å fremstille seg

---

<sup>16</sup> Det må også nevnes at det heller ikke er min hensikt å se på elever med dårlig selvvurdering. Mitt fokus i denne oppgaven er å se på hvordan selvvurderingen hos psykisk friske ungdommer påvirker deres opplevelse av seg selv og sin skolehverdag. Mitt ønske er derfor ikke å se på ekstremgrupper hos ungdommer generelt. Det er jeg ute etter er å se på ekstremgruppene innenfor skolekonteksten. Høyest og lavest selvvurdering i denne oppgaven er derfor to forskjellige elevgrupper som befinner seg blant friske sunne ungdommer og som er velfungerende i den norske grunnskole og videregående skole.

selv som verdifull. I hans kategorisering blir disse to dimensjonene uttrykt gjennom det han kaller for verdibasert selvvurdering og kompetansebasert selvvurdering.

Et skille mellom selvverd og selvtillit kan også sees i denne undersøkelsen når vi ser på vurderingsprofilene til elevene med høyest og lavest selvvurdering. I avsnitt 9.1.1 så vi at elevene med høyest selvvurdering hadde høyere selvverd enn selvtillit, mens elevene med lavest selvvurdering hadde høyere selvtillit enn selvverd. Det er derfor en tendens til at elevene med lavest selvvurdering i denne undersøkelsen tenderer mot en kompetansebasert selvvurdering og at elevene med høyest selvvurdering tenderer mot en verdibasert selvvurdering. Resultatene tyder derimot ikke på at noen av disse gruppene tilhører de ekstreme variantene av Mruks kompetansebasert eller verdibasert selvvurdering. Begge gruppene, på tross av at de heller i hver sin retning, må likevel sies å ha et nokså balansert forhold mellom selvverd og selvtillit. Vi kan også legge til at en slik ubalanse er mer egnet å finne hos enkeltpersoner enn grupper med elever. Vi kan for eksempel tenke oss at gruppen med høyest selvvurdering i denne undersøkelsen både kan inneholde elever som har en stabil høy selvvurdering, altså en realistisk tro på sin egen kompetanse og følelsen av å være verdifull, og elever som har en mer ustabil selvvurdering. Mruk (2006) har også understreket at elevene med en ustabil høy selvvurdering i mange situasjoner kan bli forvekslet med personer som har en stabil høy selvvurdering. Skillet mellom selvverd og selvtillit vil bli tydeligere når vi senere i oppgaven skal se på hvordan elevene med høyest og lavest selvverd, og høyest og lavest sosial og akademisk selvtillit opplever skolen forskjellig.

For det tredje vil ikke en dikotomisk kategorisering av selvvurdering kunne plukke opp hvordan selvvurderingen varierer ut i fra hvilken kontekst vurderingen blir foretatt (Shavelson & Bolus, 1981). Spesielt gjelder dette for elevenes selvtillit, også i litteraturen kalt områdespesifikk vurdering (Susan Harter, 1999) eller selvvurdert kompetanse (Ogden, 1995). Ved å se på selvvurdering som flerdimensjonal framfor dikotomisk, vil vi kunne se om elevene har høy selvtillit innenfor et område, mens de kanskje har lavere selvtillit innenfor et annet. James (1892) sin teori om distinksjonene mellom ambisjon og ønsket suksess er viktig i denne sammenhengen. Dette fordi det ikke er suksessen direkte som påvirker elevenes selvvurdering, men den suksessen som de oppnår innenfor viktige områder.

Vi har også sett at selvtilliten i dette utvalget varierte i forhold til hvilke områder elevene står overfor. Resultatene fra Tabell 5 viser spesielt at elevene med høyest selvvrurdering opplevde seg selv svært forskjellig hvis vi spurte dem om å vurdere om de hadde nære venns-kapsrelasjoner enn når vi spurte dem om å vurdere om de opplever at de blir sosialt akseptert. At en elev har høy eller lav selvvrurdering innenfor ett område betyr derfor ikke nødvendigvis at han eller hun vurderer seg selv like godt innenfor alle andre områdene. Når vi sammenlikner de to elevgruppens vurderingsprofiler, kan dette også gi en pekepinne på hvilke områder som har bidratt til at elevene med høyest selvvrurdering opplever å ha høyest selvvrurdering. I likhet med andre studier er sosial aksept fra jevnaldrende det område som ser ut som å være mest betydningsfull for elevenes selvvrurdering, men også mestring av skolen blir sett på som viktig. Ut i fra resultatene her kan vi derfor si at en person med høy selvvrurdering i denne undersøkelsen er en person både føler seg kompetent blant jevnaldrende og føler seg kompetent på skolen. Elevene med lavere selvvrurdering opplever i mindre grad at han er kompetent både på skolen og blant jevnaldrende. Det må poengteres at elevene vurderer seg selv innenfor en rekke ulike områder. Jeg har i denne undersøkelsen kun sett på elevenes sosiale selvtillit og akademiske selvtillit. Jeg har med andre ord fokusert på selvtillit innenfor de områdene som er nærmest tilknyttet skolen. Det må derfor også nevnes at det er mulig at noe av de elevene som har dårlig selvtillit innenfor de områdene jeg har studert kan oppleve å ha en positiv selvtillit på andre områder utenfor skolen. Dette kan for eksempel være innenfor en sportsgren, musikk, kjærester, familien eller lignende. Da jeg har valgt å fokusere på elevens selvvrurdering i skolekonteksten, har jeg valgt å ikke se på disse vurderingsområdene.

Vi har så langt sett at høy og lav selvvrurdering også i denne undersøkelsen må sies å være noe mer enn personer som tenker negativt eller positivt om seg selv. Selvvrurderingen er et komplisert fenomen som varierer i forhold til mange ulike faktorer. En slik forståelse er spesielt viktig i forhold til hvordan pedagogikken forholder seg til elever med lav selvvrurdering. Når en person har lav selvvrurdering bør det også observeres mer nøyaktig hva den enkelte elev sliter med. For eksempel trengs det helt andre tiltak for å hjelpe en elev som har dårlig selvverd enn for å hjelpe en elev med dårlig selvtillit. Denne forståelsen er viktig å ha i bakhodet nå når vi nå skal over til å se på sammenhengen mellom elevenes selvvrurdering og deres forståelse av skolekonteksten.

## 10 Selvvurdering og bakgrunnsvariabler

### 10.1 Hvem har høy og lav selvvurdering?

I forrige avsnitt så vi at det var store forskjeller mellom hvordan elevene med høyest og lavest selvvurdering vurderte seg selv og sin kompetanse. Men hvem er så disse med høyest og lavest selvvurdering? Vil det være sammenheng mellom hvordan elevene vurderer deg selv og hvem de er? I teorikapittelet så vi at det forventes å være noen grupper i samfunnet som har høyere selvvurdering enn andre grupper. Det kan derfor forventes at hvem du er, samt hvor du kommer fra har effekt på om du utvikler en mer eller mindre positiv selvvurdering. Ut i fra utvalgsstrategien, som er spesifisert i metodekapittelet, ønsker jeg å se på sammenhengen mellom elevenes selvvurdering og tre ulike bakgrunnsvariabler. Disse bakgrunnsvariablene er kjønn, foreldrenes fødested og skolens plassering. Slik kan jeg finne ut om det i utvalget er forskjeller i selvvurdering mellom jenter og gutter, mellom elever med to norskfødte foreldre og to utenlandskfødte foreldre, og mellom elever som går på østkantskole og vestkantskole i Oslo.

Tabell 6 viser gjennomsnittsverdiene for alle selvvurderingsskalaene splittet mellom jenter og gutter, elever som går på vestkantskole og østkantskole i Oslo, og elever med to norske og to utenlandske foreldre. Positiv effektdifferanse betyr her at forskjellene er i favør til guttene, elevene som går på vestkantskoler og elevene med to norske foreldre. I tabellen er effektstørrelser større enn 0.20 uthevet. Effektstørrelsene varierer fra liten til medium definert ut i fra Cohens rammeverk (J Cohen, 1992). Selv om effektstørrelsen ikke er store i Tabell 5, kan likevel noen av verdiene være interessant for videre forskning. I metodekapittelet ble det understreket at effektstørrelsene ikke nødvendigvis bør tolkes slik at det bestandig er de høyeste verdier som er mest forskningsmessig interessant. Resultatene må også sees i sammenheng med kontekst og hvilken variabler effektstørrelsen sier noe om.

## Selvvurdering i skolekonteksten – 28.06.2011

Tabell 6 – Gjennomsnitt og effektdifferansen for elevenes selvvurdering splittet mellom jenter og gutter, elever som går på vestkantskole eller vestkantskole og elever med to norske eller to utenlandske foreldre. Effektdifferansen er oppgitt i Cohen d og alle verdier over 0,20 er uthevet.

	Hele utvalget	Kjønn			Vest vs Øst			To norsk vs to utenlandske foreldre		
		Jenter (N = 55-60)	Gutter (N = 57-68)	Effekt- differansen	Østkant- skoler (N = 61-71)	Vestkant- skoler (N = 51-70)	Effekt- differansen	To utenlandske foreldre (N = 60-70)	To norske foreldre (N = 38-43)	Effekt- differansen
		Gjennom- snittsverdi	Gjennom- snittsverdi	Cohen's d	Gjennom- snittsverdi	Gjennom- snittsverdi	Cohen's d	Gjennom- snittsverdi	Gjennom- snittsverdi	Cohen's d
Skala: Selvverd	3,02	2,82	3,24	<b>,69</b>	2,95	3,10	<b>,23</b>	3,14	2,96	<b>-,27</b>
Delskala 1: Fysisk Utseende	2,93	2,68	3,19	<b>,70</b>	2,87	2,99	,16	3,09	2,84	<b>-,32</b>
Delskala 2: Selvrespekt	3,10	2,96	3,25	<b>,50</b>	3,02	3,21	<b>,32</b>	3,15	3,09	-,11
Skala: Akademisk selvtillit	3,07	3,04	3,11	,14	2,96	3,21	<b>,46</b>	2,98	3,15	<b>,29</b>
Skala: Sosial selvtillit	3,08	3,13	3,03	<b>-,25</b>	2,98	3,19	<b>,50</b>	3,07	3,11	,11
Delskala 1: Nært Vennskap	2,97	3,07	2,85	<b>-,54</b>	2,91	3,03	<b>,28</b>	2,93	3,00	,17
Delskala 2: Sosial Aksept	3,20	3,20	3,19	-,02	3,06	3,36	<b>,55</b>	3,20	3,21	,01
<b>Totalskår for selvvurdering</b>	3,07	2,99	3,15	<b>-,40</b>	3,16	2,99	<b>,42</b>	3,08	3,10	-,06



Nå vil jeg redegjøre for noen resultater fra denne analysen. Først totalskåren for selvvurderingen. Tabell 6 viser at det er en generell tendens til at guttene i utvalget har høyere selvvurdering enn jentene og at elevene på vestkant skolene har høyere selvvurdering enn elevene på østkant skolene. Det er derimot ingen forskjell mellom hvordan elevene med to norske foreldre og to utenlandske foreldre skårer på totalskåren for selvvurderingen. Det kan derfor tyde på at kjønn og skolens plassering har større innvirkning på elevenes selvvurdering enn om elevene er norske eller utenlandske.

I tillegg til forskjeller i selvvurderingens totalskår er det også viktige forskjeller mellom de ulike gruppene når vi ser mer detaljert på de ulike selvvurderingsområdene. Tabell 6 viser to viktige mønster når vi ser på hvordan jenter og gutter vurderer seg selv på ulike områder. På den ene siden har guttene større selvverd enn jentene. Spesielt rapporterer guttene at de er mer fornøyd med sitt eget utseende. Denne delskalaen har en effektdifferanse på 0,70. Det er altså snakk om store forskjeller. Men guttene har også mer fornøyd med seg selv og det livet de lever. Selvrespekt har en effektdifferanse på 0,50. På den andre siden rapporterer jentene i mitt utvalg høyere selvtilitt knyttet til sosiale relasjoner. Denne forskjellen gjelder hovedsakelig sosiale nære relasjoner, som har en effektdifferanse på -0,54, mens det er ingen forskjell mellom gutter og jenter når de rapporterer selvtilitt knyttet til en generell respekt fra jevnaldrende. Det er derimot ikke noen forskjeller mellom hvordan jentene og guttene i utvalget vurderer sin egen akademiske kompetanse. Resultatene tyder derfor på at gutter har lettere for å være fornøyd med sitt eget utseende og respektere seg selv, mens jentene har lettere for å ha positive opplevelser knyttet til nære vennsrelasjoner. Det er derimot ingen observerte forskjeller mellom hvordan jentene og guttene når det gjelder hvordan de vurderer sin egen akademiske kompetanse, eller opplever å bli sosialt akseptert av jevnaldrende

Vi så tidligere at elevene på vestkant skolene generelt har en tendens til å ha en mer positiv selvvurdering enn de elevene på østkant skolene har. Dette er et mønster som gjelder for alle vurderingsområdene foruten om fysisk utseende. Spesielt peker vurdering av egen kompetanse seg ut med de høyeste effektdifferansene. Elevene som går på vestkant skolene oppgir at de har større selvtilitt både innenfor de akademiske områdene og de sosiale områdene. Effektdifferansene på disse områdene er henholdsvis 0,46 og 0,50. Det kan derimot gjøres oppmerksom på at selvtilitten innenfor de sosiale områdene i størst grad er

knyttet til det å få respekt fra jevnaldrende, som har en effektdifferanse på 0,55. Forskjellen er ikke like markant når vi ser på den sosiale selvtilliten knyttet til nære vennsrelasjoner. Dette område har kun en liten effektdifferanse på 0,28. Resultatene kan tyde på at det er en tendens til at elevene som går på vestkantskole spesielt har lettere for å ha en positiv selvtillit. Dette gjelder spesielt selvtillit knyttet til de akademiske arenaene og det å få sosial aksept av jevnaldrende.

Til slutt la oss se på forskjellene mellom elevene med to norske og to utenlandske foreldre. Tabell 6 viser at det kun er små observerte forskjeller mellom disse to gruppene. På den ene siden viser tabellen at elever med norskfødte foreldre rapporterer litt høyere vurdering av egen akademiske kompetanse, med en effektdifferanse på 0,29. På den andre siden har elever med to utenlandskfødte foreldre en høyere vurdering av sitt fysiske utseende, med en effektdifferanse på - ,32. Med andre ord antyder resultatene at elever med to utenlandskfødte foreldre har noe lettere for å være fornøyd med sin egen kropp, mens elever med norskfødte foreldre i noe grad har lettere for føler seg mer kompetente på de akademiske områdene. Merk derimot at disse forskjellene er i følge Cohens rammeverk små (J Cohen, 1992). Sammenliknet med de andre bakgrunnsvariablene kan det derimot se ut som det i liten grad er noen systematiske og markante forskjeller for hvordan elever med to norskfødte foreldre og to utenlandske foreldre vurderer seg selv.

## **10.2 Hvordan kan forskjellene forklares – en analyse**

I dette kapittelet har vi sett på hvordan tre ulike bakgrunnsvariabler har sammenheng med elevenes vurdering av seg selv. Hensikten med analysen var å se om det er en sammenheng mellom hvem elevene er og om de opplever å vurdere seg selv positivt eller negativt. De empiriske funnene antyder at det har en viss betydning om personene er gutt eller jente og om de går på en skole på østkanten og vestkanten av Oslo. Resultatene viser til at gutter har lettere for å føle seg verdifull enn det jentene har, og at elever på vestkanten har lettere for å føle seg kompetent enn det elevene på østkanten har. Hva er årsakene til disse forskjellene? Vi kan ikke ut i fra det empiriske materialet i denne oppgaven si noe om hvorfor det er forskjeller i selvvurderingen mellom gutter og jenter, eller mellom elever i øst og vest i Oslo, men jeg vil likevel kunne kommentere noen mulige årsaker.

For det første er det nærliggende å stille spørsmål ved om forskjellene er basert på hvilke krav de ulike gruppene står overfor. Vi så for eksempel i analysen (avsnitt 10.1) at jentene i mindre grad er fornøyd med sitt eget utseende enn guttene er. Er det slik at jentene står overfor større krav enn guttene, slik at de også har vanskeligere for å nedprioritere viktigheten ved å være pen og se bra ut? Det er en rekke studier (se. f.eks. Harter (1999) for ulike studier) som indikerer at det er lettere for gutter enn jenter å møte de kulturelle stereotypiene om hva som er bra utseende. Flere av disse indikerer at det stilles høyere krav til jenters utseende utad og at det derfor er vanskeligere for jenter å nedgradere viktigheten ved å ha et fint utseende. En del av disse kravene bygges gjennom blant annet medias fremstilling av kvinnens kropp (Botta, 1999). Problemet ved høye krav til utseende er at en i liten grad har muligheter til å endre på dette. Ved høye krav til å prestere på skolen kan en velge å jobbe mer med skolen og dermed få muligheten til å prestere bedre. Hvis en person genetisk har en annen kroppsfasong enn idealbildet er det lite en person kan gjøre for å endre på dette. Voksne har i dag mulighet til å gjennomgå en rekke kirurgiske inngrep, noe som er uaktuelt for de fleste unge i dag. Det er også diskuterbart i hvilken grad kirurgiske inngrep vil bidra til økt selvvverd. Vi bør kanskje heller stille spørsmålstegn ved disse kravene som stilles overfor unge jenter i dag. For å forbedre jenters selvvverd er det kanskje bedre å endre på kravene samfunnet har til jentenes utseende enn å endre jentenes utseende.

Også innenfor den akademiske arenaen kan vi spørre oss om jentene står overfor større krav enn guttene. Tidligere studier indikerer at jenter får bedre karakterer og gjør det bedre på skolen enn guttene (Heggen & Øia, 2005). Hvis jentene har bedre prestasjoner skulle vi også forvente oss at jentene fikk uttelling for dette gjennom bedre akademisk selvtillit. De empiriske resultatene i denne undersøkelsen tyder derimot på at det ikke er noen forskjell mellom hvordan guttene og jentene vurderer sin egen kompetanse på skolen. Det kan altså tenkes at jentene presterer bedre, men får ikke uttelling for dette i form av bedre selvvurdering. Ut i fra James (1892) sin teori er det nærliggende å tenke seg at dette blant annet kan skyldes at jentene generelt står overfor høyere krav enn guttene. Gode prestasjoner på skolen er kanskje viktigere for jentene enn guttene.

Det er derimot vanskeligere å forklare forskjellene mellom elevene på østkanten og vestkanten ut i fra hvilke krav disse elevene står overfor. Resultatene i denne undersøkelsen tyder på at elevene på østkantskolene har lavere selvtillit enn sine medelever på vestkanten av

Oslo. Det er derimot lite trolig at østkantelevnene står overfor større krav enn vestkantelevnene. Studier viser blant annet til at elever med utenlandske foreldre jobber hardere enn elever med norske foreldre (Lauglo, 2004). Da det bor flere med utenlandsk bakgrunn øst i Oslo, er det nærliggende å tro at dette kan være en bidragende årsak til forskjellene vi finner mellom elevene i øst og vest. I denne undersøkelsen har vi derimot sett at det ikke er noen forskjell mellom elever med norske eller utenlandske foreldre og deres selvurdering. Resultatene i denne undersøkelsen tyder derfor på at forskjellene mellom øst og vest er forårsaket av flere faktorer enn at det i øst er flere elever med utenlandske foreldre. Det kan derfor her se ut som etnisitet i liten grad kan forklare forskjellene mellom vestkant elevene og østkantelevnene.

Hvilke andre forhold enn etnisitet har elevgruppen på østkanten av Oslo til felles som ikke vestkantelevnene har? Bydelene i øst og indre øst i Oslo er blant annet preget av mer sosioøkonomisk og etnisk mangfold enn det bydelene i vest er (Tormod Øia, 2007). Vestkant skolene beskriver han på den andre siden som en skole med etnisk og sosioøkonomisk homogenitet. Forskjellene mellom vest og øst er derfor ikke bare at øst er preget av større etnisk mangfold enn vest, men også preget av sosioøkonomiske forskjeller i form av mer fattigdom og lavere utdannede voksne. Det er tenkelig at foreldre med lavere utdanning i mindre grad har ressurser til å følge opp barnas skolegang og hjelpe de med leksene. En av årsakene til forskjellene i selvurderingen mellom elevene i vest og øst kan derfor være at elevene på østkant skolene har de samme kravene til å prestere på skolen som det elevene på vestkant skolene har, men at de ikke har de samme ressursene og får den samme hjelpen til å nå disse kravene. Gapet mellom elevenes krav og hva de faktisk har ressurser til å få til er større for elevene på østkant skolen enn for elevene på vestkant skolen. En annen hypotese er at når det er flere elever på østkant skolene som sliter med sin akademiske selvtillit er det også tenkbart at det er flere elever på disse skolene som benytter seg av selvbeskyttende strategier for å opprettholde en positiv selvurdering på skolen. Vi så at Marschhäuser (2007) fremhevet skolefiendtlige klassekoder som et uttrykk for at noen elever i klassen benyttet seg av selvbeskyttende strategier.

En annen mulighet er å forklare ulikhetene mellom elevene på østkanten og vestkanten ut i fra klasseromsforskningen til Marschhäuser (2007). Når det er flere elever på østkant skolene som sliter med sin akademiske selvtillit, er det også tenkbart at det er flere elever på disse skolene som benytter seg av selvbeskyttende strategier for å opprettholde en positiv selvurdering på

skolen. Vi så at Marschhäuser (2007) fremhevet skolefiendtlige klassekoder som et uttrykk for at noen elever i klassen benyttet seg av selvbeskyttende strategier. Skolefiendtlige klassekoder innebærer at noen elever fremhever negative holdninger til skolen og at disse holdningene får stor innvirkning for relasjonene mellom elevene. En skolefiendtlig klassekode betyr ikke at skole er mindre viktig i disse klassene, men at det er mindre sosialt akseptert å uttrykke at skolen er viktig. Slike klassekoder bidrar til mindre akademisk støtte mellom elevene. Vi har også sett at Wentzel (2005) og Frønes (Frønes, 2006) fremhever at medelevene må bli sett på som viktige kilder til elevenes akademiske selvvurdering. Vi kan derfor se for oss at det er en ond sirkel der lav selvvurdering fører til at noen i klassen uttrykker negative holdninger til skolen som igjen bidrar til mindre akademisk støtte mellom medelevene. Dette gjør igjen at flere elever får negative erfaringer av det akademiske på skolen og dermed mindre selvtillit knyttet til de akademiske aktivitetene. Det hadde derfor også, i en annen undersøkelse, vært interessant å undersøke om elever i vestkantskolene i større grad enn elever i østkantskolene opplever at medelevene støtter hverandre i forhold til de akademiske aktivitetene på skolen.

Konklusjonen i denne drøftingen må være at det er mange tenkelige årsaker til de forskjellene vi finner i denne undersøkelsen, og at det må mer forskning til for å kunne forklare hvorfor noen ungdomsgrupper har mer negativ vurdering av seg selv. Selvvurderingen er med andre ord et komplisert fenomen som er avhengig av både biologiske, psykologiske, kulturelle og kontekstuelle faktorer. Også Ogden konkluderer med at spørsmålet om hva som bidrar til høy eller lav selvvurdering er komplisert.

*”Når en sammenligner de høy og lavkompetentes oppveksthistorie og miljø var det ingen enkeltforhold som på en entydig måte kunne differensiere mellom gruppene. Det handler om forskjeller på rekke områder, hvor de fleste forhold falt ut i de høykompetentes favør” (Ogden, 1995, p. 287)*

## **11 15-19 åringers selvvurdering i skolekonteksten**

### **11.1 Hvordan opplever elever med høyest og lavest selvvurdering sin skolehverdag?**

I kapittel 9 så vi at de fleste elever i dette utvalget har en positiv opplevelse av seg selv. På samme måte har også de fleste elevene en positiv opplevelse av sin egen skolehverdag.

Gjennomsnittsverdiene for hele utvalget varierer fra 2,44<sup>17</sup> for *opplevelse av læringsmiljøet som stimulerende* til 3,48 for *sosial trivsel*. Dette innebærer at elevene gjennomsnittlig er fra litt uenig til helt enig i de positive utsagnene knyttet til skolehverdagen deres. Selv om utvalget generelt har et positivt syn på sin skolehverdag er det noen områder som de er mindre fornøyd med enn andre. Trivsel er et av de områdene elevene er veldig fornøyd med. Spesielt gjelder dette for sosial trivsel, som har en gjennomsnittsverdi på 3,48. Utvalgets trivsel knyttet til aktivitetene på skolen er noe lavere, med en gjennomsnittsverdi på 3,07. Også når vi ser på utvalgets opplevelse av *læringsmiljøet* peker de sosiale delene i læringsmiljøet seg ut som områder elevene er mer fornøyd med enn de akademiske. Elev-elev relasjonene i klassen har en gjennomsnittsverdi på 3,13, noe som tyder på at elevene her er generelt fornøyd. Spesielt peker skalaen som måler om elevene opplever skolen som intellektuell og kreativ stimulerende seg ut med dårligst gjennomsnittsverdi (2,44), men også det å oppleve skolen som meningsfull har en relativ lav gjennomsnittsverdi (2,70). Sammenliknet med hvordan elevene opplever den sosiale arena kan vi derfor si at elevene generelt opplever mindre trivsel knyttet til de akademiske arenaene. Ser vi på *verdsettelse av karakterene og venneorientering* viser tabellen at elevene verdsetter karakterene svært høyt. Hele utvalget har en gjennomsnitt på 3,80 ved spørsmål om karakterene er viktige. Skalaen som setter skolen opp i mot vennene på skolen har en gjennomsnitt på 2,66, altså et markant lavere gjennomsnitt. Dette tyder på at elevene verdsetter skolen høyt selv når den blir satt opp i mot vennenes betydning.

Selv om elevene totalt sett har ganske positive syn på skolen, viser standardavvikene at det er variasjoner innenfor utvalget. Standardavvikene varierer fra 0,42 til 0,64 (se tabell i vedlegg s. 131). Mitt spørsmål her er derfor om noe av disse variasjonene kan forklares ut i fra hvordan elevene vurderer seg selv? Hensikten med analysen i dette kapittelet vil ikke være å trekke slutninger knyttet til hele utvalget under ett, men å se på hvordan ulike grupper med ulik selvvurdering opplever skolen forskjellig.

Da jeg har poengtert selvvurderingen som et flerdimensjonalt fenomen, har jeg valgt å både dele utvalget ut i fra deres totalskår på selvvurdering (se Tabell 7) og ut i fra deres skår på selvverd, sosial selvtillit og akademisk selvtillit (se Tabell 8, Tabell 9 og Tabell 10). En slik

---

<sup>17</sup> Alle skalaene går fra 1 til 4, der 1 betyr at elevene er helt uenig i utsagnet, 2 betyr at de er litt uenig, 3 betyr at de litt enig og 4 betyr at de er helt enig. Ved skalaene som måler trivsel og opplevelse av læringsmiljøet så er skalaene kodet slik at jo høyere skår, jo bedre trives elevene på skolen. Ved vennskapsorientering er skalaene kodet slik at jo høyere skår jo mer betyr vennene.

presentasjon gjør det mulig å først se på hvordan selvvurderingen i sin helhet har sammenheng med hvordan elevene opplever skolen, for så å se om høyest og lavest vurdering på ulike områdespesifikke selvvurderinger påvirker opplevelsen av skolehverdagen på noen områder mer enn andre.

### 11.1.1 Høyest og lavest selvvurderingen og opplevelse av skolekonteksten

Tabell 7 – Gjennomsnittsskår og effektdifferansen for opplevelse av skolehverdagen splittet mellom elevene med høyst og lavest totalskår på selvvurderingen. Effektdifferansen er oppgitt i Cohen d og alle verdier over 0,20 er uthevet.

	Hele utvalget	Selvvurdering		
		Lavest selvvurdering (N = 38-42)	Høyest selvvurdering (N = 35-38)	Effekt-differansen
	Gjennomsnittsverdi	Gjennomsnittsverdier	Gjennomsnittsverdier	Cohens d
<b>Trivsel</b>				
Skala: Sosial tilhørighet	3,48	3,24	3,70	<b>,84</b>
Skala: Skoletrivsel	3,07	2,99	3,21	<b>,44</b>
<b>Læringsmiljøet</b>				
Skala: Elev-elev relasjoner	3,13	2,90	3,30	<b>,99</b>
Skala: Intellektuell og kreativ stimulering	2,44	2,20	2,62	<b>,96</b>
Skala: Meningsfullhet	2,70	2,63	2,92	<b>,56</b>
<b>Verdsettelse</b>				
Venneorientering	2,66	2,66	2,52	<b>-,23</b>
Karakterene på skolen er viktige	3,80	3,81	3,85	<b>,09</b>

Før jeg går inn på hvordan de ulike områdespesifikke selvvurderingene påvirker elevenes opplevelse av skolen, vil jeg se på totalskår for selvvurderingen og hvordan elevene med høyest og lavest selvvurdering opplever skolen forskjellig. Vi har tidligere sett at elevene med høyest selvvurdering er elever som generelt har en positiv opplevelse av seg selv innenfor alle vurderingsområdene, mens de med lavest selvvurdering er elever som generelt har litt dårlig eller god opplevelse av seg selv. Tabell 7 viser hvordan disse to gruppene opplever ulike områder av skolen forskjellig. Positive effektdifferanser innebærer at skalaen går i favør til elevene med høyest selvvurdering. Effektdifferansen varierer fra ingen forskjell til store forskjeller mellom gruppene, og alle utenom skalaen som måler venneorientering går i favør for elevene med høyest selvvurdering.

Det overordnede mønsteret i Tabell 7 er at elevene med høyest selvvurdering trives bedre på skolen, og opplever læringsmiljøet som bedre enn de med lavest selvvurdering. Det ser derimot ut til at noen områder har større sammenheng med selvvurderingen enn andre. Spesielt peker sosial trivsel, opplevelse av elev-elev relasjonene, og opplevelsen av at skolen er intellektuell og kreativ stimulerende seg ut med store effektdifferanser. Sosial trivsel har en effektdifferanse på ,84, elev-elev relasjonene har en effektdifferanse på ,99 og intellektuell og kreativ stimulerende har effektdifferanse på ,96.

Ser vi på elevenes verdsettelse, ser vi at det generelt er snakk om små forskjeller. Effektdifferansene her er på henholdsvis - ,23 for venneorientering og ,09 for karakterenes betydning. Vi så at utvalget generelt opplevde karakterene som svært viktig. Effektdifferansen viser derfor til at dette gjelder i like stor grad for elevene med høyest og lavest selvvurdering. Alle opplever at karakterene på skolen er svært viktige. Når vi ser på venneorientering er det snakk om små forskjeller som går i favør til elevene med lavest selvvurdering. Dette kan tyde på at elevene med lavest selvvurdering har en tendens til å sette vennene høyere enn det elevene med høyest selvvurdering gjør. Det kan merkes at dette er den eneste skalaen som går i favør til elevene med lavest selvvurdering, men at forskjellene er små.

### ***11.1.2 Selvverd, selvtillit og opplevelse av skolekonteksten***

Vi så i forrige avsnitt hvordan totalskåren for selvvurderingen hadde effekt på de ulike opplevelsesområdene på skolen. Der så vi at elever med høyest og lavest verdi på selvvurderingens totalskår hadde markant forskjellig opplevelse av noen områder i sin skolehverdag. Jeg har derimot flere ganger tidligere understreket at selvvurderingen bør bli sett på som et flerdimensjonalt fenomen og spesielt har jeg, med referanse til Mruk (Mruk, 2006), fremhevet et skille mellom selvverd, sosial selvtillit og akademisk selvtillit. I dette og neste avsnitt vil jeg derfor se på hvordan elevene med høyest og lavest vurdering av sin egen verdi og egen kompetanse opplever skolen forskjellig. Er det slik at selvverdet eller selvtilliten har effekt på andre områder enn det vi så den generelle selvvurderingen hadde?



Tabell 8 - Gjennomsnittskårer og effektstørrelse for elevenes opplevelse av skolehverdagen splittet mellom elever med høyest og lavest selvverd. Effektdifferansen er oppgitt i Cohen d og alle verdier over 0,20 er uthøvet

	Hele utvalget	Vurdering av egen verdi		
		Lavest selvverd (N = 36-40)	Høyest selvverd (N = 31-38)	Effekt- differansen
	Gjennom- snittsverdi	Gjennomsnitt- verdier	Gjennomsnitt s-verdier	Cohens d
<b>Trivsel</b>				
Skala: Sosial tilhørighet	3,48	3,23	3,63	<b>,71</b>
Skala: Skoletrivsel	3,07	2,94	3,21	<b>,52</b>
<b>Læringsmiljø</b>				
Skala: Elev-elev relasjonene	3,13	2,97	3,30	<b>,75</b>
Skala: Intellektuell og kreativ stimulering	2,44	2,21	2,67	<b>,98</b>
Skala: Meningsfullhet	2,70	2,57	2,88	<b>,58</b>
<b>Verdsettelse:</b>				
Skala: Venneorientering	2,66	2,70	2,46	<b>-,36</b>
Utsagn: Karakterene på skolen er viktige	3,80	3,78	3,82	<b>,09</b>

Tabell 9 - Gjennomsnittskårer og effektstørrelse for elevenes opplevelse av skolehverdagen splittet mellom elever med høyest og lavest sosial selvtilitt. Effektdifferansen er oppgitt i Cohen d og alle verdier over 0,20 er uthøvet

	Hele utvalget	Vurdering av egen sosial kompetanse		
		Lavest sosial selvtilitt (N = 32-36)	Høyest sosial selvtilitt (N = 32-35)	Effekt- differanse
	Gjennom- snittsverdi	Gjennomsnitt- verdier	Gjennomsnitt- verdier	Cohens d
<b>Trivsel</b>				
Skala: Sosial tilhørighet	3,48	3,03	3,85	<b>1,72</b>
Skala: Skoletrivsel	3,07	3,00	3,25	<b>,50</b>
<b>Læringsmiljø</b>				
Skala: Elev-elev relasjonene	3,13	2,84	3,36	<b>1,28</b>
Skala: Intellektuell og kreativ stimulering	2,44	2,37	2,59	<b>,43</b>
Skala: Meningsfullhet	2,70	2,61	3,01	<b>,75</b>
<b>Verdsettelse</b>				
Skala: Venneorientering	2,66	2,69	2,59	<b>-,15</b>
Utsagn: Karakterene på skolen er viktige	3,80	3,75	3,86	<b>,21</b>

Tabell 10 - Gjennomsnittskårer og effektstørrelse for elevenes opplevelse av skolehverdagen splittet mellom elever med høyest og lavest akademisk selvtillit. Effektdifferansen er oppgitt i Cohen d og alle verdier over 0,20 er uthevet

	Hele utvalget	Vurdering av egen akademisk kompetanse		
		Lavest akademisk selvtillit (N = 34-39)	Høyest akademisk selvtillit (N = 27-33)	Effekt- differanse
		Gjennomsnittsverdi	Gjennomsnittsverdi	Cohens d
<b>Trivsel</b>				
Skala: Sosial tilhørighet	3,48	3,32	3,52	<b>,32</b>
Skala: Skoletrivsel	3,07	2,86	3,26	<b>,77</b>
<b>Læringsmiljø</b>				
Skala: Elev-elev relasjonene	3,13	2,96	3,19	<b>,47</b>
Skala: Intellektuell og kreativ stimulering	2,44	2,16	2,63	<b>1,02</b>
Skala: Meningsfullhet	2,70	2,54	2,77	<b>,39</b>
<b>Verdsettelse</b>				
Skala: Venneorientering	2,66	2,81	2,59	<b>-,31</b>
Utsagn: Karakterene på skolen er viktige	3,80	3,68	3,97	<b>,59</b>

Tabell 8, Tabell 9 og Tabell 10 viser gjennomsnittsverdiene for alle skalaene knyttet til trivsel, opplevelse av læringsmiljøet og verdsettelse av venner og karakterene splittet mellom elevene med høyest og lavest selvverd, elevene med høyest og lavest sosiale selvtillit og høyest og lavest akademisk selvtillit. Positive effektdifferanser i tabellene betyr at forskjellene går i favør til elevene med høyest skår på selvverd. I tabellen er alle effektdifferanser større enn ,20 uthevet. Effektdifferansene varierer fra ingen forskjell til store forskjeller for hvordan de ekstremgruppene opplever sin egen skolehverdag. Dette definert etter Cohens rammeverk (J Cohen, 1992).

### Høyest og lavest selvverd

Det overordnede mønsteret i Tabell 8 er det samme som det vi så i Tabell 7. Elevene med høyest selvverd har mer positive erfaringer og verdsettelse av skolen enn det medelevene med lavest selvverd har. Vi kan si at de med lavest vurderingsverdi har minst positive opplevelser av skolen og verdsetter i større grad vennene framfor skolen, mens de med høyest vurderingsverdi har mest positive opplevelser av skolen og verdsetter vennene i mindre grad foran skolen. Karakterene har vi derimot sett har vært like viktige for alle elever, uavhengig av om de har høyest eller lavest på selvverd og selvvurderingen. At selvverd og

selvvurderingens totalskår har svært like effektdifferanser stemmer overens med drøftingen knyttet til forskjellene mellom selvverd og selvvurderingen (se avsnitt 9.1.2).

### **Høyest og lavest selvtillit**

I teorikapittelet så vi at selvverd og selvvurderingens totalskår referer til en mer generell vurdering av seg selv, mens de områdespesifikke selvvurderingene i større grad referer til vurderinger knyttet til spesifikke områder eller aktiviteter (Susan Harter, 1999). Tanken her er at erfaringer og opplevelser knyttet til et spesifikt område påvirker et individs selvtillit knyttet til dette området. I denne oppgaven vil jeg som sagt fokusere på selvvurderingen knyttet til sosiale og akademiske arenaer, med andre ord sosial og akademisk selvtillit. Vi skal her se på hvordan disse to områdene har effekt på elevene med høyest og lavest vurdering sin opplevelse av skolehverdagen.

La oss først se på forskjellene mellom elever med høyest og lavest sosial selvtillit (se Tabell 9), før jeg går over til å se på forskjellene mellom elevene med høyest og lavest akademisk selvtillit (se Tabell 10). Det overordnede mønsteret i Tabell 9 er at elevene med høyest sosial selvtillit i stor grad har mer positive opplevelser av skolen som sosial arena. Effektdifferansen mellom disse to gruppene er på 1,72 for sosial trivsel og 1,28 for opplevelse av elev-elev relasjonene. Det er også forskjeller på om de trives med aktivitetene på skolen og opplever skolen som stimulerende og meningsfull. Forskjellen her er likevel markant lavere enn det vi har sett for sosial trivsel og elev-elev relasjonene. Effektdifferansen mellom de to gruppene er på 0,50 for skoletrivsel og 0,43 for skolen som intellektuelt og kreativt stimulerende. Dette innebærer at sosial selvtillit har størst effekt på om elevene opplever de sosiale sidene ved skolen som positive.

Når vi ser på forskjellene mellom elevene med høyest og lavest akademisk selvtillit (Tabell 10) ser vi et omvendt mønster. Det er her større forskjeller for hvordan elevene med høyest og lavest akademisk selvtillit opplever de akademiske sidene ved skolen, enn hvordan de opplever de sosiale sidene med skolen. Effektdifferansen mellom disse gruppene er på 1,02 for opplevelse av skolen som kreativt og intellektuelt stimulerende og på ,77 for skoletrivsel. Forskjellene er markant lavere for sosial trivsel og opplevelse av elev-elev relasjonene, som har effektdifferanser på henholdsvis ,32 og ,47. Resultatene antyder derfor at akademisk

selvtillit har størst sammenheng med opplevelse av de akademiske sidene ved skolen, mens sosial selvtillit har størst sammenheng med opplevelse av de sosiale sidene ved skolen. Dette er et interessant funn som jeg vil diskutere nærmere i avsnitt 11.2.1.

Unntaket for dette mønsteret er derimot opplevelsen av skolen som meningsfull. Denne skalaen har en effektdifferanse på ,75 mellom elevene med høyest og lavest sosial selvtillit, mens den har en effektdifferanse på ,39 mellom elevene med høyest og lavest akademisk selvtillit. Det kan derfor tyde på at sosial selvtillit er viktigere for å oppleve skolen som meningsfull enn akademisk selvtillit.

Til slutt må vi se på verdsettelsesskalaene. I motsetning til det vi så både ved funnene knyttet til selvvurderingen og selvverd viser Tabell 9 og Tabell 10 at selvtillit har effekt på om elevene verdsetter karakterene på skolen. Spesielt ser vi at det er snakk om forskjeller mellom hvordan elevene med høyest og lavest akademisk selvtillit verdsetter karakterene. Effektdifferansen er her på ,59. Forskjellen mellom høyest og lavest sosial selvtillit er på ,21, altså mindre enn det vi så ved akademisk selvtillit. Om elevene verdsetter vennene når det blir satt opp i mot skolen er det også her større forskjeller mellom elevene med høyest og lavest akademisk selvtillit. Elevene med lavest akademisk selvtillit har større tendens til å verdsette vennene framfor skolen enn det elevene med høyest akademisk selvtillit har.

### ***11.1.3 Begrensninger i tolkningene***

Før jeg går over til å se på hvordan disse elevene med høyest og lavest selvvurdering opplever skolen vil jeg først drøfte noen begrensninger for slutningene knyttet til tolkningene av disse resultatene. På grunn av metodiske valg og valg knyttet til denne undersøkelsens avgrensninger, er det noen momenter som må tas med i betraktningen når vi tolker resultatene.

For det første må det vises til at resultatene i denne undersøkelsen ikke kan generaliseres til noen populasjon. De sammenhengene og de resultatene som her fremheves gjelder derfor hovedsakelig utvalget i denne undersøkelsen. En teoretisk og metodisk drøfting kan derimot øke validiteten til slutningene, og bidra til viktig kunnskap som kan være relevant å teste på et større og representativt utvalg.

For det andre er det viktig å påpeke at selvvrderingen er en del av elevenes utvikling, og vil derfor variere over tid. Da vi kun har valgt å måle elevenes selvvrdering en gang i en undersøkelse, har vi her ikke informasjon om hvordan elevenes selvvrdering endres over tid. Resultatene sier kun noe om hvordan elevene vurderer seg selv på det gitt tidspunktet som de gjennomfører surveyundersøkelsen. Det må derimot regnes med at elevene ville ha svart annerledes om de fikk gjennomføre undersøkelsen på et annet tidspunkt (S. Harter & Whitesell, 2003). Spesielt ville dette gjelde elevene som har en ustabil selvvrdering (jfr. M. Kernis, 2003 teori om selvvrderingen som stabil/ustabil). Elever med en ustabil selvvrdering vil i større grad være følsom overfor ytre påvirkning. For eksempel vil elever med en ustabil høy selvvrdering oppleve at selvvrderingen varierer i forhold til hvilken dagsform og hvilke utfordringer de har møtt i det siste eller samme dag. Vi må derfor regne med at noen av elevene som her har havnet i elevgruppen med lavest selvvrdering, kanskje ville ha hatt høy selvvrdering om vi foretok undersøkelsen et annet tidspunkt. På samme måte som at noen fra elevgruppen med høyest selvvrdering, kanskje ville ha havnet i gruppen med lavest selvvrdering.

Som sagt tidligere vurderer elevene seg selv innenfor en rekke ulike områder. Jeg har i denne undersøkelsen kun sett på elevenes selvverd, sosiale selvtillit og akademiske selvtillit. Jeg har med andre ord fokusert på selvverd og selvtillit innenfor de områdene som er nærmest tilknyttet skolen. Det må derfor også nevnes at det er mulig at noe av de elevene som har dårlig selvtillit innenfor de områdene jeg har studert kan oppleve å ha en positiv selvtillit på andre områder utenfor skolen. Dette kan for eksempel være innenfor en sportsgren, musikk, kjæresten, familien eller lignende. Da jeg har valgt å fokusere på elevens selvvrdering i skolekonteksten har jeg valgt å ikke se på disse vurderingsområdene.

Disse tre momentene er viktig å være klar over når jeg nå skal diskutere resultatene. Dette betyr derimot ikke at resultatene i denne undersøkelsen er verdiløse. På tross av disse begrensningene er det likevel mange viktige resultater i denne undersøkelsen. Spesielt kan resultatene gi en pekepinne eller noen hypoteser på sammenhenger som kan være interessant å teste på et større representativt utvalg.

## 11.2 Selvvurderingen i skolehverdagen – en analyse

### 11.2.1 Selvvurderingens betydning for elevenes opplevelse av egen skolehverdag

Vi har i teorikapittelet sett på ulike årsaker til at skolen er en viktig arena for de unge, og heldigvis er det slik at de fleste unge i dag ser på skolen som et positivt sted der de både trives sosialt og får faglige utfordringer og stimulans. Når barn og unge både benytter mye tid på skolen og oppfatter skolen som svært viktig, vil skolen kunne bidra til at mange erfaringer og holdninger blir etablert i denne arenaen. Hvordan skolen fremstår og oppleves vil derfor ha stor innvirkning på elevenes virkelighetsforståelse og selvforståelse. Det er derfor avgjørende at skolen skaper en kontekst der elevene trives, tilegner seg kunnskap og opplever en generell mulighet til utvikling. Det er ikke uten grunn at opplæringsloven fremhever skolens plikt til å gi alle elever en skolehverdag og skolekontekst som fremmer helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2010b):

*“Et skolemiljø som fremmer helse: Et skolemiljø som ikke gir elevene skader, sykdommer eller helseplager av noe slag, og som positivt er med på å styrke elevenes fysiske og psykiske helse.*

*Et skolemiljø som fremmer trivsel: Et skolemiljø hvor alle elever kan trives og som bidrar til at skolen oppleves som et meningsfullt sted å være.*

*Et skolemiljø som fremmer læring: Et skolemiljø som gir elevene gode læringsbetingelser” (Veil. Oppl.l. kap 9a)*

På tross av at skolen er pliktig til å sørge for å være et sted hvor eleven opplever læring, trivsel og god helse, er det ikke gitt at alle elever opplever dette i like stor grad. Andersson konkluderer blant annet med at:

*“Ungefär en tredjedel av eleverna trivs utomordentligt väl i skolan; för dem är skolan bra. En annan tredjedel längtar bort från skolans tvångströja, som de inte får ut något av. Detta är skolans tragik. En mittgrupp lyckas klara av skolan utan att för den skull jubla av entusiasm. Inte heller denna grupp av elever lyckas skolan särskilt väl nå fram till” (Andersson, 2001, p. 61)*

Ulike elever oppfatter altså skole forskjellig. For noen er den faglig stimulerende, men ikke sosialt tilfredsstillende. For noen er skolen sosial tilfredsstillende, men ikke faglig stimulerende. For andre igjen kan skolen virke helt håpløs og meningsløs.

Vi så også i teorikapittelet at Nordahl (2010) meget forenklet kategoriserte fire ulike elevgrupper på skolen. Disse gruppene ble kategorisert i forhold til hvordan de opplevde den sosiale og den akademiske arenaen på skolen. Først beskriver han to ekstremgrupper; de som hadde positive erfaringer knyttet til begge arenaene og de som hadde negative erfaringer knyttet til begge arenaene. Han beskriver med andre ord den tredjedelen av elevene som trives svært godt på skolen og den tredje delen som bare ønsker å komme seg bort fra skolens tvangstrøye. De to andre gruppene i Nordahls teori er de resterende som havner i mellomgruppen. Disse har ut i fra Nordahls beskrivelse positive erfaringer til en arena, men negative erfaringer til den andre arenaen. Poenget hos Nordahl er at disse fire elevgruppene opplever skolekonteksten svært forskjellig.

Resultatene i denne undersøkelsen antyder også at ulike elever har ulike oppfattelser av sin egen skolehverdag. Fokuset i denne oppgaven har vært å se på sammenhengen mellom opplevelse av skolekonteksten og graden av positiv selvvurdering. I hvilken grad har elever med høy og lav selvvurdering ulike oppfattelser og erfaringer med skolekonteksten? En av hovedresultatene i denne oppgavens analyse antyder at elevenes vurdering av seg selv har sammenheng med hvordan de opplever sin egen skolehverdag.

For det første kan vi se for oss at det finne to ekstremgrupper knyttet til elevenes selvverd. De som opplever å ha høy selvverd og de som opplever å ha lav selvvurdering. Den positive ekstremgruppen er elever som har generelt positive følelser knyttet til seg selv, og den negative ekstremgruppen har generelt negative følelser knyttet til seg selv. Det interessante i Tabell 8 er at disse elevgruppene opplevelse av seg selv også samsvarer med deres opplevelse av skolen. Med andre ord tyder resultatene på at de elevene som har positive opplevelser av seg selv også tenderer til å ha mer positive opplevelser av sin skolehverdag, eller omvendt på den negative siden. Det kan derfor se ut som de elevene med høyest og lavest selvverd i KOID 2010 har de samme opplevelsene av skolehverdagen som de to ekstremgruppene i Nordahls beskrivelse. Slik kan vi se for oss at elevene med høyest selvverd i KOID 2010 er elever som opplever skolen som et trygt sted, hvor de føler sosial tilhørighet og i liten grad angst for nederlag. Elevene med lavest selvverd i KOID 2010 opplever derimot mer stress knyttet til det å gå på skolen, både faglig og sosialt mer stressende.

De to andre elevgruppene i Nordahls beskrivelse er elevene med høy selvtillit innenfor et område, men negativ selvtillit innenfor et annet område<sup>18</sup>. Jeg har ikke i denne undersøkelsen hatt mulighet til å se på disse elevgruppene direkte. Jeg har kun sett på elevenes vurdering av seg selv på disse områdene hver for seg, og ikke i kombinasjonen med hverandre. Når vi ser på elevene med høy eller lav sosial selvtillit, vet vi derfor ikke noe om denne gruppens akademiske selvtillit, eller omvendt. Jeg kan derfor heller ikke trekke noen konklusjoner knyttet til hvordan disse elevgruppene opplever sin egen skolehverdag. Resultatene i Tabell 9 og Tabell 10 viser likevel til at når en elev føler mestring innenfor et område har eleven også en tendens til å ha positive opplevelser knyttet til dette spesifikke området. Mer konkret viser resultatene at de elevene i KOID 2010 som har høy sosial selvtillit mer positive opplevelser av skolen som en sosial arena enn det elevene med lavest sosial selvtillit har. På samme måte hadde elevene med høy akademisk selvtillit mer positive opplevelser av de akademiske sidene av skolen enn sine medelever med lavest akademisk selvtillit. Det kan derfor se ut som selvtillit er en viktig faktor for elevenes opplevelse av de mer spesifikke områdene på skolen. Ut i fra effektstørrelsen kan det også se ut som sosial selvtillit har større effekt på opplevelsen av den sosiale arenaen på skolen enn det selvverd har. En slik tolkning står i tilfelle i tråd med Harters (1999) skille mellom selvverd som en global selvvurdering og områdespesifikk selvvurdering som knyttet til mer spesifikke erfaringsområder.

Både selvtillit og selvverd har med andre ord sammenheng med hvordan elevene oppfatter sin egen skolehverdag. Mruk (2006) og Kernis (2003) påpeker at en sunn selvvurdering er en selvvurdering som har balanse mellom selvtillit og selvverd. Vi har dessverre ikke kunnet undersøke hvordan elever med ubalansert selvvurdering opplever skolen annerledes enn elever med balansert selvvurdering. En slik undersøkelse ville ha krevd mer detaljerte kategorier av elevgruppene. Fordi denne undersøkelsen kun har 133 deltakere ville vi da ha stått igjen med for få i hver gruppe. Et design der vi kunne kategorisere elever med verdibasert og kompetansebasert selvvurdering ville derimot kunne gitt oss mer detaljerte beskrivelser av ulike elevers opplevelse av skolen. Det ville også kunne gitt oss mer svar om hvordan ulike vurderingsprofiler gir ulike utgangspunkt for motivasjon og læring. Mruk mener at personer med lav selvverd ofte vil prøve å opprettholde en positivt selvvurdering gjennom å oppnå større mestringsfølelse. Ved å prestere godt vil de oppnå mer positive tilbakemeldinger

---

<sup>18</sup> Dette må ikke forveksles med det Kernis (2003) kaller for en ustabil selvvurdering. En ustabil selvvurdering er når en person har høy selvtillit, men lav selvverd. Vi snakker her kun om selvtillit innenfor ulike områder.



fra andre, noe som igjen vil gi de større grunnlag for å tenke positivt om seg selv også. Både i denne og tidligere undersøkelser viser det seg at jenter oftere enn gutter sliter med dårlig selvverd. Ofte ser vi på skolen at jenter har en tendens til å jobbe hardt for å gjøre det bra. De får også til en viss grad bedre karakterer (Bakken, 2009; Tormod Øia, 2007; Øia, 2011). Kan dette være fordi jenter ikke har like godt selvverd som det guttene har? Fordi de prøver å kompensere for sin manglende følelse av å ha verdi ved å prestere godt i stedet?

Det er viktig i denne sammenhengen å poengtere at resultatene i denne undersøkelsen ikke kan si noe om hvilken retning sammenhengen mellom selvvurdering og opplevelsen av skolekonteksten går. Elevenes selvvurdering kan påvirke opplevelsen av skolekonteksten på samme måte som erfaringer i skolekonteksten kan påvirke elevenes selvvurdering. Mest sannsynlig er det snakk om en gjensidig påvirkning mellom selvvurderingen og skolekonteksten. Sammenhengen mellom disse to faktorene kan derfor fremstå som en sirkulær prosess (Skaalvik, 1982). Denne sirkulære prosessen kan både være positiv og negativ. Positive erfaringer på skolen bidrar til at elevene får et mer positivt syn på seg selv, som igjen kan bidra til at elevene får enda flere positive erfaringer, og omvendt ved negative erfaringer. Dette kan beskrives gjennom den såkalte selvoppfyllende profeti der elevene forventer positiv eller negativ erfaring ut i fra hvilke erfaringer de tidligere sitter med (Lillemyr, 2007). En ekstrem variant av dette perspektivet kan derimot lett få en determinerende oppfatning av elevenes utvikling. Utgangspunktet her er at denne sirkulære prosessen kan endres gjennom riktige tiltak fra skolen og lærerens side. Det er derfor viktig at lærere og pedagoger er bevisst på både hvordan skolen fremstår for elever med ulike oppfattelser av seg selv, og hvordan skolen kan bidra til å gi elevene en positiv selvvurdering.

Selv om denne undersøkelsen fremhever et skille mellom det akademiske og det sosiale, både når vi ser på elevenes selvtillit og opplevelsen av skolearenaen, er det også viktig å forstå at den sosiale og akademiske arenaen ikke bør sees på som to separerte arenaer. Som jeg også understreket i avsnitt 2.3.3 bør dette bli sett på som et teoretisk skille. Disse arenaene interagerer med hverandre og påvirker derfor eleven i samme retning (Nordahl, 2010). Det er funnet empiriske sammenhenger både mellom sosial kompetanse og faglige prestasjoner og mellom sosial kompetanse og faglig motivasjon (Zsolnai, 2002). Mest sannsynlig er det her snakk om en sammenheng der kompetansen innenfor det sosiale og det akademiske påvirker hverandre gjensidig (K. R. Wentzel, 2009). Både skolen og læringsprosessen bør derfor i

praksis sees på som en helhetlig prosess og institusjon som skal fokusere på både sosial og akademisk læring.

Den sosiale kompetanse må sees som svært viktig, også i denne undersøkelsen. La oss først se resultatet ut i fra Cooleys speilbildeteori (1922). Vi så i teorikapittelet at Cooleys (1922) og Meads (1934) teori fremhever andres reaksjoner på oss som kilder til den vurderingen vi har om oss selv. Spesielt vil reaksjoner fra personer som er viktige for oss påvirke hvordan vi ser på oss selv. Harter viser til at det innenfor ulike områder kan være ulike personer som er viktige. Når det gjelder elevenes akademiske selvvurderingen finner hun ut at lærere og foreldre er de viktigste personene å få støtte fra. På den andre siden er det jevnaldrende og medelevene som er de viktigste personene for hvordan elevene vurderer seg selv sosialt. I Norge har det vært stort fokus på at lærere skal tilpasse opplæringen til den enkelte og at det skal legges mindre vekt på konkurranse mellom elevene og mer på å akseptere at ulike elever har ulike behov. At akademisk selvvurdering er et område som i mindre grad påvirker selvvurdering kan derfor være et uttrykk for at lærere og foreldre godtar disse ulikhetene i faglige prestasjoner, noe som også gjør det lettere for elevene selv å godta at de ikke alltid oppnår de beste resultatene. At aksept av jevnaldrende blir så viktigere for selvvurderingen kan på den andre siden være et uttrykk for at jevnaldrende selv i mellom har høye krav til hverandre. Når det stilles høye krav vennene i mellom vil det også være vanskeligere å nå opp til disse kravene og de med lav selvvurdering vil oppleve dette svært vanskelig. Det kan også nevnes at lærere og foreldre kanskje uttrykker sine krav og forventinger på en noe annen måte enn det jevnaldrende gjør til hverandre. Avvisning av jevnaldrende kan gjøres og oppleves som svært dramatisk og true elevenes selvvurdering på en mer direkte måte. Vi så i teorikapittelet at det også er nære forbindelser mellom følelsen av å ikke bli akseptert av jevnaldrende, problematferd og depresjon (Kvelling, 2006; Schmuck & Schmuck, 1992; Osterman, 2000). Resultatet kan dermed bli at aksept av jevnaldrende blir mer sentral for selvvurderingen enn det å gjøre det bra på skolen.

Konklusjonen på denne undersøkelsen er at ulike elever oppfatter skolekonteksten ulikt. Det er mange faktorer som bidrar til om en elev har positive eller negative erfaringer med skolekonteksten. Denne undersøkelsen antyder at høy selvvurdering går i hånd med positive erfaringer av skolen. Selvvurderingen bør derfor bli sett på som en bidragende faktor for om elevene kan oppfatte skolen akademisk og sosialt positivt. Det er derfor helt avgjørende at

lærerne får mer kunnskap om sammenhengen mellom disse to faktorene, hvordan de påvirker hverandre og hvilke tiltak som kan bidra til å både styrke elevenes selvvurdering og deres opplevelse av skolen. Pedagogikkens vitenskapelige oppgave er blant annet å skaffe til veie kunnskap som kan benyttes for å påvirke elevene i positiv retning. Ved å legge til rette for at elevene skal få positive erfaringer knyttet til seg selv og sin kompetanse, vil det også kunne få positive konsekvenser for elevenes trivsel og læring på skolen. Resultatene i denne undersøkelsen kan derfor være interessant å gå videre med i en nye undersøkelse der en også har muligheter til å undersøke mer detaljert hvordan ulike elevgrupper med ulike selvvurderingsprofiler oppfatter sin skolehverdag.

### ***11.2.2 Selvtillit og prioritering av vennene framfor skolen – vennene eller skolen?***

Når en person har dårlig selvverd innebærer dette en generell mistrivsel med seg selv. Selvtillit er på den andre siden mer kontekstavhengig og aktivitetsavhengig. En viktig fordel med å se på selvvurderingen som et flerdimensjonalt fenomen er derfor at en har mulighet til å få mer detaljert kunnskap om hvordan elevene vurderer seg selv innenfor ulike områder og dermed også lettere kan forstå hvor en skal sette inn tiltak for å hjelpe de til å få en bedre generell selvvurdering. Vi så i teorikapittelet at det var en nær forbindelsen mellom vurderingsområdets sentralitet og hvilken grad dårlige prestasjoner får innvirkning på elevenes selvvurdering (Jfr. James (1892) sin teori om selvvurderingen som en funksjon av gapet mellom suksess og ønsket suksess). En del av dette samspillet handler om elevenes egne valg og egne verdisetting.

I denne undersøkelsen har vi kun undersøkt elevenes selvtillit innenfor de sosiale og de akademiske områdene. Resultatene viser at elevene med lavest akademisk selvtillit er de elevene som også prioriterer vennene mest. Dette betyr at elever som ikke opplever å være smart og være flink på skolen har en større tendens til å prioritere vennene framfor det som læres på skolen. På tross av at karakterene fortsatt er viktig for disse elevene, er det også disse elevene som ser på karakterene som minst viktig på skolen. Dette kan kanskje være et uttrykk for psykologisk sentralitet. Det kan derfor se ut som at elevene med dårlig akademisk selvtillit prøver å prioritere vennene i større grad enn skolen, og dermed nedprioriterer skolen som en strategi for å beskytte sitt eget selvverd. Det må derimot understrekes at det kun er snakk om små og medium forskjeller for hvordan elevene med lavest og høyest selvtillit vurderer

skolens akademiske og sosiale områder. Størst forskjell er det for hvordan elevene med høyest og lavest akademisk selvtillit vurderer karakterenes betydning, men gjennomsnittsverdiene viser likevel at selv elevene med lavest akademisk selvtillit verdsetter karakterene relativt høyt. Dette kan tyde på at det er vanskelig for disse elevene å nedprioritere verdien av å gjøre det bra på skolen, selv når de føler at de ikke mestrer dette så godt. En av grunnene til dette kan være kulturpresset elevene møter for å håndtere skolen. Vi så også i teorikapitlet at de fleste unge i dag oppfatter prestasjonene på skolen i dag som svært viktig, spesielt fordi disse elevene ser på skolen som en av de viktigste faktorene for hvordan fremtiden deres blir, men også som en del av deres hverdag og en mulighet til å lære nyttig kunnskap (Andersson, 2001; Andreassen, et al., 2008; Bø & Hovdenak, 2011a; Hovdenak & Bø, 2010; Osborn, et al., 2003; Skaalvik & Kvello, 1998)

Når vi ser på forskjellene mellom elevene med høyest og lavest sosial selvtillit er det ingen observerte forskjeller for hvordan de prioriterer skolen eller vennene. Ut i fra teorien om psykologisk sentralitet, skulle en tro at de elever som har lavest sosial selvtillit skulle nedprioritere vennenes betydning og heller satse på skolen. Resultatene tyder derimot på at disse elevene i like stor grad som de med høyest sosial selvtillit mener at vennene på skolen er viktige. Vi kan ikke ut fra resultatene i denne undersøkelsen trekke noen konklusjoner på hvorfor dette er tilfelle. Jeg vil likevel kunne kommentere noen mulige sammenhenger. For det første må det fremheves at vennene i stor grad ikke oppleves som viktigere enn skolen for noen av elevgruppene i denne undersøkelsen. Skalaen venneorientering har generelt en lav gjennomsnittsverdi, og det er kun små forskjeller mellom elevene med høyest og lavest selvverd, og mellom elevene med høyest og lavest akademisk selvtillit. Skolen som læringsarena må derfor bli sett på som noe som prioriteres av de fleste foran det å se på skolen som en arena for å møte venner. Likevel kan det se ut som det er lettere for elevene med lavest akademisk selvtillit og nedprioritere skolen enn det er for elevene med lavest sosial selvtillit og nedprioritere vennene. Hva kan i tilfelle være bakgrunnen for dette? I teorikapitlet så vi at teoretikerne innenfor sosial interaksjonisme poengterer anerkjennelse av signifikante andre må bli sett på som en av de viktigste kildene til vurderingen en person foretar om seg selv (jfr. Cooley, 1922; Mead, 1934). Videre så vi at Frønes og Wentzel understreker at for ungdom kan signifikante andre ofte i like stor grad være venner som familie. Vi har også tidligere sett at det innenfor dette utvalget ser ut til at sosial aksept er mer sentralt for elevenes samlede selv vurdering enn det akademisk selvtillit er. En av

årsakene til at det for elevene kan være vanskelig å nedprioritere vennenes betydning, selv når de føler at de ikke mestrer det sosiale samspillet med vennene, kan være at vennene må bli sett på som svært betydningsfulle for elevene i her-og-nå situasjonen. Det å ikke få sosial aksept og anerkjennelse fra medelevene på skolen kan bli sett på som et grunnleggende behov for å kunne være fornøyd med seg selv og sitt liv. Ser vi på Maslows (1970) behovsteori så definerer han sosial tilhørighet som et mangelbehov, mens kunnskapstilegnelse og selvutvikling ser han på som et vekstbehov. På denne måten kan vi se på akademisk selvtillit og sosial aksept som to forskjellige typer behov, der sosial aksept må bli sett på som tilfredsstilt før elevene har mulighet til å utvikle en positiv akademisk selvtillit.

Det er derimot viktig å forstå at det ikke bare er innenfor skolen at elevene potensielt har muligheten til å få mestringserfaringer, og derfor oppnå høy selvtillit. Dette kan blant annet være innenfor en idrett, innenfor en deltidsarbeid eller hjemme hos familien. Vi så derimot i avsnitt 4.1 at skolen er et område som har stor betydning for ungdommer i dag. Vi kan derfor spørre oss i hvilken grad elevene har mulighet til å nedprioritere skolens betydning. Dette ser vi også fra resultatene i KOID 2010. På tross av at elevene med lavest akademisk selvtillit verdsetter vennene mer enn skolen, opplever likevel disse i mindre grad å trives på skolen enn det elevene med høyest akademisk selvtillit. Den største forskjellen er likevel knyttet til de akademiske sidene ved skolen.

Et viktig poeng i denne undersøkelsen er at en person trenger både opplevelsen av å bli sosialt akseptert og opplevelse av å være kompetent for å kunne oppnå en positiv selvurdering. Det er derfor også viktig at skolen ikke bare er en plass for sosial trivsel og vennskap, men at det også er en plass hvor elevene opplever at de får akademiske krav og aktiviteter som gir dem muligheter til økt skolemotivasjon og ønske om videre utdanning.

### ***11.2.3 Veien til suksess i skolekonteksten?***

Vi har så langt sett at en høy selvurdering i KOID 2010 både har sammenheng med positive erfaringer med egen skolehverdag og til en viss grad sammenheng med om elevene prioriterer skolen framfor vennene. På denne måten kan det se ut som selvurderingen i KOID 2010 bør bli sett på som en suksessfaktor. Å se på selvurderingen som en suksessfaktor er i tråd med denne oppgavens teoretiske utgangspunkt. I teorikapittelet (se avsnitt 2.1) så vi at teoretikere

innenfor både det sosialpsykologiske perspektivet og det pedagogisk-psykologiske perspektivet fremhevet en god selvvurdering som en viktig forutsetning for at en person skal ha god psykisk helse, samt høy akademisk og sosial motivasjon. De to perspektivene har derimot noe ulike utgangspunkt ved tanke på hensikten med kunnskapen knyttet til selvvurderingen. Mens psykologene i stor grad er opptatt av faktorer som skal bidra til at en person får et godt og behagelig liv, er pedagogene i tillegg opptatt av faktorer som bidrar positivt i selve læringssituasjonene. Denne forskjellene kan også sees tydelig innenfor forskning på selvvurderingen.

Fra et sosialpsykologisk holdepunkt har det vært stort fokus på hvordan selvvurderingen har positive konsekvenser for en persons psykiske helse. En høy selvvurdering er i dette perspektivet en grunnleggende forutsetning for at et menneske skal kunne levet et godt liv og få utviklet seg fullt ut (Craven & Marsh, 2008; Mruk, 2006). Craven og Marsh (2008, p. 104) skriver blant annet:

*“The self-concept construct is vital to psychological wellbeing as people who feel good about themselves and their abilities are likely to be more effective than the individuals with low self-concept”*

Videre fremhever de at personer med høy selvvurdering har større tendens til å føle seg lykkelig og motivert, og mindre tendens til å være engstelig og deprimert. Slik blir selvvurdering sett på som en faktor som har verdi i seg selv, rett og slett fordi det gjør at personer har det godt. I dette perspektivet blir ofte selvvurderingen sett i forhold til de følelsene som en person har til seg selv. Når en person har positive følelser om seg selv gir dette et generelt grunnlag for tilfredshet og trygghet.

Vi har i denne studien ikke undersøkt i hvilken grad elevene er lykkelige, og kan derfor heller ikke si noe om sammenhengen mellom elevenes generelle tilfredshet og deres selvvurdering. En slik forståelse kan likevel være med å forklare hvorfor elevene med høyest selvvurdering generelt opplever sin skolehverdag bedre enn sine medelever med lavest selvvurdering. En høy selvvurdering har for elevene i KOID 2010 sammenheng med hvordan de oppfatter sin egen skolehverdag. Jevnt over opplever elevene med høyest selvverd skolen mer positivt enn sine medelever med lavest selvvurdering. De trives bedre på skolen, de opplever

læringsmiljøet som mer positivt og de opplever det akademiske på skolen som mer stimulerende og meningsfullt. Vi kan generelt si at elever med høyest selvvurdering opplever at skolen er et godt sted for både akademisk og sosial utvikling. Det kan derfor også i denne oppgaven se ut som selvvurdering kan sees på som en suksessfaktor som bidrar til å generelt oppleve skolen som en positiv lærings- og utviklingsarena.

Selv om elevenes psykiske helse er viktig fra et pedagogisk perspektiv, er det likevel elevenes akademiske og sosiale prestasjoner på skolen som bruker å få størst oppmerksomhet innenfor dette perspektivet (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Schmuck & Schmuck, 1992; Lillemyr, 2007). I denne sammenhengen har det vært stort fokus på de områdespesifikke selvvurderingene og hvordan selvtillit innenfor dette området påvirker elevenes motivasjon og prestasjoner (Harter, 1999; Rosenberg, 1995). Rosenberg (1995) viser til resultater som peker på at det er andre konsekvenser knyttet til høy eller lav generell selvvurdering enn det knyttet til høy eller lav selvtillit. Mens generell selvvurdering er knyttet til personens indre psykologiske velvære, er personens selvtillit i større grad knyttet til atferdsmessige konsekvenser (Rosenberg, 1995). Kanskje kan det derfor være relevant å snakke om en høy selvvurdering som det Maslow (1970) kaller et mangelbehov (se avsnitt 3.2.1), mens selvtillit i større grad kan sees på som et vekstbehov.

Dette innebærer at når elevene opplever å ha en generell lav selvvurdering vil dette skape så stort ubehag at det går ut over både deres muligheter til å ta kontakt med andre mennesker og muligheter til å ha motivasjon for å prestere godt på skolen. Slik kan vi eventuelt forklare hvordan selvvurdering hadde en jevn effekt på både trivsel og læringsmiljøet for elevene i KOID 2010. Når elevene opplever å ha lav selvtillit innenfor et område vil dette få mer spesifikk påvirkning på elevens motivasjon og trivsel innenfor dette området. Resultatene og analysen i avsnitt 9.1.2 støtter en slik hypotese. Her sammenliknet vi elevene med høyest og lavest selvtillit innenfor den sosiale og den akademiske arenaen. Mønsteret her tydet på at akademisk selvtillit hadde størst effekt på om elevene trives og oppfattet de akademiske sidene med skolen best, mens sosial selvtillit hadde størst effekt på de sosiale sidene ved skolen.

Dette er også i tråd med andre undersøkelser som ble fremhevet i teorikapittelet. Det er derfor nærliggende å tenke seg at høy selvtillit innenfor et område også gir økt trivsel og positive

holdninger til dette området. Poenget er at elever som har stor tro på seg selv og sin kompetanse ofte har en større indre motivasjon og dermed større indre kraft til å møte utfordringene på skolen. Lillemyr (2007, p 97) skriver blant annet:

*“Kompetanse betraktes som et grunnleggende psykologisk behov – behovet for å være kompetent, for å klare utfordringer, noe som har sterk betydning for hvordan mennesker motiveres og ikke minst hvordan de skaper sin egen meningsfylte motivasjon”.*

Utgangspunktet er at elever både ønsker å lære og ønsker å føle seg dyktig. Høy selv vurdering kan derfor bli sett på som en faktor som bidrar til at elevene tørr å stå i mot ytre påvirkning og faktorer som trekker i andre retninger. Elever med høy selv vurdering har både lettere for å ta sjanser som kan bidra til ny lærdom og lettere for å håndtere situasjoner der de ikke lykkes. Denne undersøkelsen støtter et slikt perspektiv. Vi så at det var spesielt store forskjeller på hvordan elevene med høyest og lavest akademisk selvtillit opplevde skolen som intellektuelt og kreativt stimulerende.

Så langt har vi hatt fokus på at en positiv selv vurdering gir positive konsekvenser, mens negativ selv vurdering har negative konsekvenser. Men selv om selv vurderingen er en viktig kilde både til god psykisk helse og økt motivasjon på skolen, må det understrekes at dette er et forenklet bilde av virkeligheten. Det er ikke nødvendigvis slik at jo bedre selv vurdering jo bedre er det. Det er flere teoretikere som setter spørsmålsteget ved om en positiv selv vurdering er et ensidig gode. Disse har derfor også fremhevet de negative konsekvensene av å være for selvsentrert eller ha for positiv selv vurdering (Tennen & Affleck, 1993; Ulvik, 2009). Blant annet fremhever Ulvik at en høy selv vurdering lett kan tippe over til en selv dyrkelse (Ulvik, 2009). Tennen og Affleck (1993) fremhever også at personer med svært høy selv vurdering har lett for å forklare negative resultater ut i fra ytre forklaringer. De tar med andre ord ikke like lett ansvar for sine handlinger som det personer med lavere selv vurdering gjør. Poenget er ikke at de med høy selv vurdering ikke er nok selv reflekterende, men at de kan ha en større tendens til å være overdrevent positiv til sine egne handlinger og egne resultater.



### 11.3 Dagens skole slik de unge ser den - et sted for sosial trivsel og akademisk kjedsomhet?

Vi har i denne undersøkelsen sett både på elevenes opplevelse av den sosiale arenaen og elevenes opplevelse av den akademiske arenaen. På den ene siden så vi at alle elevene opplevde at skolen i stor grad var et sted for sosial tilhørighet og at elev-elev relasjonene i klassen var positive. Som vi så i teorikapittelet er den høye trivselen blant ungdommer på skolen i tråd med funn i andre studier (Danielsen, et al., 2009; Helland & Næss, 2005; Kristofersen, 2008; Skarheim, 2008; Øia, 2011). NOVA undersøkelsen *Ungdomsskoleelever - Motivasjon, mestring og resultater* (Øia, 2011) rapporterer også at i dag er det flere elever som trives på skolen enn det det var i 1992. *“Skolen har blitt flinkere i den meningen at flere trives. Skolen har også blitt flinkere til å ta vare på enkeltelever slik at færre gruer seg til å gå på skolen”* (Øia, 2011, p.172). Det har derfor skjedd en utvikling der flere elever opplever at skolen tilfredsstiller deres psykologiske behov som grunnlag for trivsel. Dette er en positiv utvikling for skolen.

Mens trivsel derfor kan bli sett på som en variabel som skolen har klart å forbedre, ser det derimot mørkere ut for elevenes opplevelse av de akademiske arenaene. Vi så også at elevene i KOID 2010 hadde markant mindre positive opplevelser av læringsmiljøet som intellektuell og kreativ stimulerende enn læringsmiljøet som relasjonelt positivt. De opplevde også i mindre grad at skolen var meningsfull. Selv om skoletrivselen generelt var høy var også erfaringer knyttet til skoletrivselen markant lavere enn erfaringene knyttet til den sosiale trivselen. Slike funn finner vi også i andre studier (Andersson, 2001; Hovdenak, 2004; Øia, 2011). For eksempel rapporterer Øia (2011) at hver fjerde elev på skolen er helt enig at det er kjedelig på skolen. Noe som er de samme tallene som fra 1992. Videre rapporterer Andersson (2001) i prosjektet *Ungdomars livsprosjekt och skolan som arena* at ungdommer på ungdomsskolen og videregående skole i liten grad opplever at skolen gir de nok akademisk stimulans og utfordringer. Jeg vil ut i fra disse resultatene, likhet med Hovdenak (2004) konkludere med at elevene i KOID 2010 stort sett ser på trivsel i skolekonteksten relatert til sosial trivsel knyttet til sosial tilhørighet og relasjoner til medelevene, og i mindre grad trivsel knyttet til skolens aktiviteter og akademiske læring.

Hvordan skal vi forstå denne kjedsomheten som ungdommene opplever på skolen, og hvordan skal skolen forholde seg til dette? På den ene siden kan vi forstå erfaringene blant annet ved å kjede seg som en del av det å være ungdom. Øia (2011) tolker det på denne måten:

*Bildet synes å være at kjedsomhet er en konstant faktor i de unges skolehverdag. En slik følelse er det neppe lett å gjøre noe med. Det handler om at unge i denne alderen gjerne skulle vært andre steder og at de drømmer om å gjøre andre ting. (Øia, 2011, p. 172)*

Kjedsomhet blir her en konsekvens av at ungdommene ønsker å være andre steder enn på skolen. Et slikt syn kan ha mye for seg. At ungdommer i blant ønsker seg andre steder og drømmer om å gjøre andre ting må kanskje bli sett på som naturlig. Dette fordi skolen både er noe som de unge ikke kan velge bort og fordi de på skolen må jobbe med mange ulike fag og ulike aktiviteter. Det vil derfor være umulig for skolen å tilfredsstille alle elevenes interesser konstant. Jeg vil derimot, både på grunnlag av resultater fra denne undersøkelsen og på grunnlag av en pedagogisk grunnholdning, ta sterk avstand til påstanden om at *kjedsomhet er en konstant faktor i de unges skolehverdag*. For det første er jeg er kritisk til en slik forståelse av elevenes kjedsomhet fordi dette impliserer at kjedsomheten kun er en del av de unge. Det er som å si at ungdom generelt kjeder seg. Slik blir kjedsomheten sett på som et uttrykk for at elevene er ungdommer, og ikke som et uttrykk for at den konteksten de møter på skolen faktisk kjeder dem. I stedet for å være passive og likegyldig i forhold til elevenes kjedsomhet, bør vi kanskje heller spørre dem hvorfor de kjeder seg på skolen.

Dette fører oss over til den andre årsaken til at jeg er kritisk til Øias konklusjon. En forståelse av at kjedsomhet er en konstant variabel impliserer også at skolen *skal* være kjedelig for de unge. I Øias perspektiv blir ungdommens kjedsomhet sett på som en variabel som lærere og pedagogikken ikke har mulighet til å gjøre noe med. Jeg vil stille spørsmål ved om det virkelig ikke er noe pedagogikken og skolen kan gjøre med at skolen oppleves som kjedelig og lite stimulerende for de unge? I stedet for å forholde oss til kjedsomhet som en konstant urokkelig faktor burde vi kanskje heller lytte til ungdommene om hva de mener er viktig kunnskap og hvordan kunnskapen kan formidles på en måte som er mer tiltalende for elevene.

Jeg vil derfor stille spørsmål ved om vi i dag burde sette elevenes opplevelse av skolen som læringsarena på dagsorden. Dette betyr derimot ikke at vi ikke skal bry oss om elevene trives og hvordan de opplever den sosiale arenaen. Det er ingen tvil om at den sosiale arenaen på skolen er viktig for elevene. Et godt læringsmiljø og opplevelsen av sosial tilhørighet skaper en trygghet og et grunnlag som er en viktig forutsetning for at elevene skal kunne delta aktivt akademisk og tilegne seg ny kunnskap. Når vi derfor i flere studier nå kan rapportere at elevene stort sett trives sosialt på skolen er det kanskje på tide på rette fokuset mot elevenes opplevelse av det akademiske.

Mitt poeng her er at skolen og pedagogikken bør engasjere seg i elevenes akademiske kjedsomhet på skolen. Dette innebærer derimot ikke at jeg mener at skolen alltid skal følge elevenes interesse og fjerne all kunnskap som elevene ikke opplever som spennende. En del av det elevene skal lære seg er at selv kjedelige oppgaver må av og til gjennomføres. Men når kjedsomhet har blitt en del av det å gå på skolen er det viktig at skolen og pedagogikken tar dette på alvor. Dette fører oss over til mitt tredje kritiske punkt for hvorfor vi ikke bør se på kjedsomhet som en konstant variabel; nemlig de konsekvensene som konstant kjedsomhet kan få for elevenes interesse for å lære. Øia (2011) understreket i NOVA undersøkelsen at det er sterke relasjoner mellom om elevene kjeder seg på skolen og lav skolemotivasjon, lavere karakterer og videre utdanning. Når elevene opplever at skolen ikke gir dem aktiviteter som er spennende og utfordrende vil dette kunne bidra til liten skolemotivasjon, og dermed også bidra til lavere akademisk selvtillit. Det er derimot ingenting som tyder på at de unge i dag ikke ønsker å lære. Resultatene i denne studien tyder heller på at elevene i KOID 2010 opplever karakterene og det som læres på skolen som svært viktig for dem. Da vi så på elevenes verdsettelse i avsnitt 11.1, var det tydelig at karakterene var svært viktige samtidig som de fleste prioriterte det som lærtes på skolen framfor vennene på skolen. Dette var en generell tendens både for elevene med høyest og lavest selvvurdering. En annen masteroppgave knyttet til KOID 2010 konkluderer med *“Resultatene i denne undersøkelsen viser at ungdommene betrakter skolen like mye som en læringsarena som en sosial arena”* (Thorkildson, 2010, p. 111). Dette er en konklusjon som også denne oppgaven stiller seg bak. Vi må derfor regne med at ungdommene i KOID 2010 ønsker å lære og ønsker å oppleve skolen som intellektuelt stimulerende og kreativ, men ikke alle opplever at skolekonteksten gir dem muligheter for slike opplevelser.

### ***11.3.1 Hvordan kan skolen gi elevene mer positive opplevelser knyttet til læringsarenaen?***

Selv om det er viktig at skolen engasjerer og stimulerer alle elevene på skolen, er det ikke sagt at dette er en enkel oppgave. Det finnes ingen enkel strategi eller en en-to-tre oppskrift på hva skolen kan gjøre for å få bukt med ungdommenes kjedsomhet og gi de erfaringer som virker intellektuelt og kreativt stimulerende. Det er mange utfordringer knyttet til et slikt prosjekt.

La oss se på to av disse utfordringene. For det første kan en del av utfordringene ligge i å kombinere elevenes interesse og engasjement med de faglige kravene som samfunnet setter. Dette krever på den ene siden at vi har kunnskap om hva det er som engasjerer dagens ungdommer og på den andre siden hvilke krav samfunnet har. Hva ønsker de unge i dag å lære om, og hvordan skal skolen kunne formidle dette på en måte som de unge kan relatere seg til? Vi må altså både forstå de unge og deres kunnskapsbehov, og forstå hvilken kompetanse som gjør de egnet til å møte en fremtidig arbeidsmarked. I denne forbindelsen kan det være interessant å se på noen av funnene knyttet til KOID 2010 kvalitative studier. I den kvalitative analysen viser det seg at temaene globalisering og mobilitet spesielt pekte seg ut som temaer som elevene ønsket å lære mer om (Hovdenak og Bø 2011). De fagene som elevene trakk frem som interessante var fag som ga de kunnskap til å forstå seg selv og andre i et globalt samfunn. Dette kunne være fag som samfunnsfag, religion, naturfag og språk. Bakgrunnen for at elevene oppfatter disse temaene som interessant var blant annet at de opplever at det globale *åpner nye dører til utdanning, fremtidig yrkesorientering, reiser, opplevelser og etablering og vedlikehold av sosiale nettverk* (Bø og Hovdenak 2011). Globalisering kan derfor sees på som interessant både fordi ungdommene ser på denne kunnskapen som nyttig i forhold til dem selv som fremtidige samfunnsborgere og fordi dette er kunnskap som de opplever gir mening i forhold til det bilde de har av seg selv og sin hverdag. På denne måten kan det også se ut som det ikke nødvendigvis er noen motsetning mellom elevenes interesse og samfunnets krav. Nettopp fordi ungdommen ønsker å tilegne seg kunnskap som de senere vil få bruk for.

Den andre utfordringen for å oppnå engasjement hos elevene er knyttet til å forstå at ulike elever tilegner seg kunnskapen forskjellig. Skolen fremstår med andre ord ulikt for ulike elever. For noen er skolen sosial tilfredsstillende, men ikke faglig stimulerende. For andre igjen kan skolen virke helt håpløs og meningsløs (Andersson, 2001). Opplevelsen av skolen

må derfor til en viss grad bli sett på som subjektiv. Dette gjør også at kunnskapen må formidles på ulike måter til forskjellige elever. Vi har i denne undersøkelsen tydelig sett at elevene med høyest akademisk selvtillit i mye større grad opplever skolen som intellektuell og kreativ stimulerende enn elevene med lavest akademisk selvtillit. Dette kan tolkes som at skolen slik den er i dag appellerer til en del elever, mens andre elever enten ikke klarer å henge med i undervisningen eller opplever undervisningen som alt for enkel.

På tross av at det er subjektivt hvordan skolen oppfattes er det likevel noen faktorer som spiller inn på hvordan elevene tolker sine erfaringer. Når elevene vurderer sin egen skolehverdag er det mange faktorer som spiller inn. Kunnskap om ulike elevers behov og ønsker vil være en forutsetning for å kunne bidra til at skolen fremstår som mer engasjerende for den enkelte elev. En hovedhensikt med denne oppgaven har vært å se i hvilken grad skolekonteksten varierte i forhold til ulike elevgrupper. Resultatene i denne oppgaven tyder på at selvvurderingen har en innvirkning på elevenes virkelighetsoppfatning på skolen. Elevene som har positive erfaringer med skolens ulike områder opplever også at de har mer positive følelser om seg selv og sine muligheter for å tilegne seg den akademiske kunnskapen som skolen tilbyr.

Å engasjere elever i sin egen læring og egen akademiske utvikling er både komplisert og utfordrende. Første skritt kan likevel være å lytte mer til elevenes ønsker og elevenes stemme. Denne undersøkelsen og prosjektet KOID 2010 er et forsøk på å få frem ungdommenes forståelse av sin egen hverdag. Men denne undersøkelsen og dette prosjektet må sees på som bære toppen av isfjellet av all den informasjon og kunnskap vi trenger for å forstå hvordan ungdommene i dagens samfunn tar til seg kunnskap.

## **12 Til ettertanke – Skolens og pedagogikkens rolle i elevenes selvvurdering?**

Denne oppgaven har sett på hvordan skolen oppfattes ulikt av elever med ulik selvvurdering. Her har vi tydelig sett at elever som har mest positivt å si om seg selv også opplever sin egen skolehverdag som bedre enn medelever med dårligere selvvurdering. Skolen stimulerer ulike elever ulikt. De med dårlig selvvurdering opplever skolen som mindre attraktiv både sosialt

og akademisk. Skyldes dette at skolen er best egnet for elever med høy selvverd eller skyldes dette at elever med dårlig selvvurdering generelt ikke er interessert i skolen? I tilfelle det første; hvilke tiltak kan skolen gjennomføre for at skolen også skal være en god plass for elever med lav selvvurdering? I tilfelle det andre; hvordan skal skolen kunne fange opp disse elevene, så de ikke faller helt utenfor samfunnet?

Uansett hvorfor noen elever har dårligere selvvurdering enn andre, er kunnskapen om hvordan skolen og pedagogene skal forholde seg til disse ulike elevene svært viktig. Dette fordi skolen har vært nødt til å forholde seg til både elever med høy og lav selvvurdering, og fordi alle elevene har like stor rett til å bli behandlet med respekt av voksne som forstår deres behov, og legger til rette for at de kan utvikle positive erfaringer med seg selv og sin kompetanse. Kunnskapen om at ulike selvvurderingsprofiler, ulik sosial bakgrunn og ulike erfaringer på skolen bidrar til elevenes utvikling i ulike retninger, er ikke bare viktig, men også nødvendig for at lærerne skal kunne forholde seg til ulike elever på ulik måte. På den ene siden er dette viktig ut i fra et samfunnsmessig utgangspunkt. Skolens oppgave er å utdanne voksne borgere som har kompetanse til å håndtere fremtidige utfordringer. Selvtillit og selvverd er en viktig forutsetning nettopp for å kunne møte disse utfordringene. På den andre siden må elevenes selvvurdering bli sett på som verdifull i seg selv. Fra et etisk og humanistisk grunnlag er det vanskelig å akseptere en skole som bryter ned eller ikke bryr seg om elevenes syn på seg selv.

## VEDLEGG:

### Vedlegg 1: Operasjonalisering av målingsinstrumenter

Elevenes selvurdering:	
<b>Skala 1: Selvverd (.894)</b>	
<i>Delskala: Selvrespekt/selvbylde (.744)</i>	
Harter7 (S)	Jeg er ofte skuffet over meg selv (Snudd)
Harter14 (S)	Jeg liker ikke den måten jeg lever livet mitt på (Snudd)
harter21	Jeg er stort sett fornøyd med meg selv
harter 27	Jeg liker meg selv slik jeg er
harter34	Jeg er svært fornøyd med hvordan jeg er
<i>Delskala: Fysisk utseende (.871)</i>	
Harter3 (S)	Jeg er ikke fornøyd med utseendet mitt (Snudd)
Harter11 (S)	Jeg ønsker at kroppen min var annerledes (Snudd)
Harter18 (S)	Jeg ønsker at jeg så annerledes ut (Snudd)
harter25	Jeg synes jeg ser bra ut
harter31	Jeg liker utseendet mitt veldig godt
<b>Skala 2: Sosial selvtillit (.835)</b>	
<i>Delskala: Nært vennskap (.747)</i>	
harter6	Jeg klarer å få virkelig nære venner
harter13	Jeg har en nær venn som jeg kan dele hemmeligheter med
harter19	Jeg har en venn som jeg kan dele ting med
Harter26 (S)	Jeg synes det er vanskelig å få venner som jeg virkelig kan stole på (Snudd)
Harter33 (S)	Jeg har ikke noen venn som jeg kan dele virkelig personlige ting med (Snudd)
<i>Delskala: Sosial akseptering (.803)</i>	
Harter2 (S)	Jeg synes det er vanskelig å få venner (Snudd)
harter10	Jeg har mange venner
Harter16 (S)	Andre ungdommer har vanskelig for å like meg (Snudd)
harter23	Jeg er populær blant jevnaldrende
harter30	Jeg føler at jevnaldrende godtar meg
<b>Skala 3: Akademisk selvtillit (.692)</b>	
harter1	Jeg synes jeg er like smart som andre
harter15	Jeg gjør det svært godt på skolen
Harter22 (S)	Jeg har vansker med å svare riktig på skolen (Snudd)
harter29	Jeg tror jeg er ganske intelligent
<i>Ikke tatt med i skalaen: Harter8: Jeg er ganske sein med å bli ferdig med skolearbeidet</i>	

(S) = utsagn som er snudd ved konstruksjon av skala.

**Elevenes opplevelse av å trives på skolen:**

**Skala 1: Sosial tilhørighet på skolen ( .837)**

- |              |   |
|--------------|---|
| tilhoer1     | Jeg får lett venner   |
| tilhoer2     | Jeg føler at jeg hører til                                  |
| Tilhoer3 (S) | Jeg føler at jeg blir holdt utenfor (Snudd)                 |
| Tilhoer4 (S) | Jeg føler meg annerledes, og at jeg ikke passer inn (Snudd) |
| Tilhoer6 (S) | Jeg føler meg ensom (Snudd)                                 |

*Ikke tatt med i skalaen: tilhoer5: Det virker som om andre elever liker meg*

---

**Skala 2: Skoletrivsel (.737)**

- |               |   |
|---------------|---|
| Skoltri10 (S) | For å holde ut, må man skulke i blant (Snudd)   |
| Skoltri11 (S) | Når jeg tenker tilbake på skoletiden, så syns jeg den har vært ganske bortkastet (Snudd)      |
| Skoltri12 (S) | Jeg ville heller arbeide enn å gå på skolen (Snudd)   |
| skoltri13     | Jeg anstrenger meg og satser på skolearbeidet   |
| Skoltri14 (S) | Skolearbeidet er så kjedelig at jeg bruker mye av tiden på å ha det gøy med noe annet (Snudd) |
| Skoltri15 (S) | Jeg bryr meg ikke særlig mye om hjemmearbeider og lekser (Snudd)                              |
| skoltri16     | Jeg deltar som oftest veldig aktivt i timene  |



### Elevenes opplevelse av læringsmiljøet:

#### Skala 1: Elev-elev relasjonene (.854)

klassmil1	Det er lett å danne grupper som skal arbeide sammen i timene
klassmil2	Elevene i denne klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser
klassmil3	Elevene jobber hardt i timen
klassmil4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene
klassmil6	Hvis noen i klassen er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne
klassmil7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne
klassmil8	Elevene i denne klassen kjenner hverandre godt
klassmil9	Elevene i klassen er gode venner
Klassmil10 (S)	Elevene i denne klassen er ikke særlig interessert i å bli kjent med andre elever (Snudd)
Klassmil11 (S)	Det er noen elever i denne klassen som ikke går så godt sammen (Snudd)
klassmil12	Jeg har blitt venner med mange i denne klassen
klassmil13	I denne klassen godtar vi de som er litt annerledes
klassmil14	Klassekameratene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner
Klassmil15 (S)	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det (Snudd)
klassmil16	Klassekameratene mine liker meg
Klassmil17 (S)	Det er elever i klassen som jeg ikke går så godt sammen med (Snudd)

*Ikke tatt med i skalaen: klasse5: Det er en eller flere elever som hver time får hjelp av lærerne fordi de har problemer med skolearbeidet*

#### Skala 2: Intellektuell og kreativ stimulering (.813)

skoltri1	I skolen får man anledning til å utnytte sin fantasi
skoltri2	I skolearbeidet blir man ofte stilt overfor spennende utfordringer
skoltri3	Skolen er det beste som har hendt meg
skoltri4	Det er morsomt å gå på skolen
skoltri5	undervisningen lærer jeg meg stadig nye ting
Skoltri6 (S)	Lærebøkene er ofte kjedelige å lese (Snudd)
skoltri7	I skolearbeidet får jeg gjøre ting som virkelig betyr noe for meg
Skoltri8 (S)	I timene ønsker jeg at tiden skal gå for (Snudd)
skoltri9	Det står mye interessant i lærebøkene

#### Skala 3: Meningsfullhet (.859)

Skoltri17 (S)	Jeg har aldri vært ordentlig glad på skolen (Snudd)
Skoltri18 (S)	Det meste vi holder på med på skolen er meningsløst (Snudd)
Skoltri19 (S)	På skolen holder vi sjelden på med saker som dreier seg om det virkelige livet (Snudd)
Skoltri20 (S)	Det jeg er flink til teller ikke på skolen (Snudd)
Skoltri21 (S)	Lærerne stiller alt for store krav til meg (Snudd)
Skoltri22 (S)	Den som ikke er god i teoretiske fag, regnes ikke for noe på skolen (Snudd)
Skoltri23 (S)	Veldig lite av det vi holder på med på skolen interesserer meg (Snudd)
Skoltri24 (S)	Så mye tid som man tilbringer på skolen, kunne den godt dreie seg om mer interessante ting (Snudd)
Skoltri25 (S)	Det er vanskelig å tilfredsstille mine interesser på skolen (Snudd)

### Elevenes verdsettelse:

---

#### Skala 1: Vennskapsorientering (.820)

---

- |         |  |
|---------|--|
| Venner1 | Det beste med skolen er vennene                                    |
| Venner2 | Vennene mine på skolen er viktigere for meg enn det vi lærer       |
| Venner3 | For meg er det viktigere å ha det bra enn å være flink på skolen   |
| Venner4 | Hadde det ikke vært for vennene på skolen, hadde jeg ikke holdt ut |
| Venner5 | Uten klassekameratene hadde jeg ikke orket skolen                  |
| Venner6 | Meningene til venner er viktigere for meg enn hva lærerne mener    |
| Utsagn: | Karakterene på skolen er viktige                                   |

**Vedlegg 2: Antall respondenter, gjennomsnittsverdi, standardavvik, høyeste verdi og laveste verdi for alle skalaene og delskalaene i undersøkelsen.**

Skala/delskala	KOID 2010				
	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	Høyeste verdi	Laveste verdi
<b><i>Selvvurdering:</i></b>					
Skala 1: Selvverd	122	3,02	,64	4,00	1,20
Delskala: Fysisk Utseende	125	2,93	,77	4,00	1,00
Delskala: Selvrespekt	125	3,10	,60	4,00	1,00
Skala 2: Sosial selvtillit	123	3,08	,43	4,00	1,50
Delskala: Nært Vennskap	128	2,97	,42	4,00	1,40
Delskala: Sosial Aksept	125	3,20	,57	4,00	1,40
Skala 3: Akademisk selvtillit	124	3,07	,55	4,00	1,25
Totalskår for selvvurdering	112	3,05	,48	4,04	1,75
<b><i>Trivsel:</i></b>					
Skala 1: Sosial inkludering	127	3,48	,54	4,00	1,20
Skala 2: Skoletrivsel	127	3,07	,51	4,00	1,29
<b><i>Læringsmiljøet:</i></b>					
Skala 1: Klassemiljøet	119	3,13	,44	3,88	1,75
Skala 2: Intellektuell og kreativ stimulering	123	2,44	,49	3,78	1,00
Skala 3: Meningsfullhet	118	2,70	,56	4,00	1,00
<b><i>Verdsettelse:</i></b>					
Skala 1: Venneorientering	119	2,66	,64	4,00	1,00
Karakterene på skolen er viktige	133	3,80	,47	4,00	1,00

**Vedlegg 3: Oversikt over selvvurderingen som uavhengig variabel, definisjoner, antall elever og % av hele utvalget.**

Kategori	Definisjon	Antall (N)	% av hele utvalget (N = 133)
<b><i>Selvvurdering</i></b>			
Høyest selvvurdering	Elevene som skårer høyest på totalskår for selvvurderingskalaen	35	26 %
Lavest selvvurdering	Elevene som skårer lavest på totalskår for selvvurderingskalaen	42	32 %
<b><i>Selvverd</i></b>			
Høyest selvverd	Elevene som skårer høyest på skalaen som måler selvverd	39	29 %
Lavest selvverd	Elevene som skårer lavest på skalaen som måler selvverd	40	30 %
<b><i>Sosial selvtillit</i></b>			
Høyest sosial selvtillit	Elevene som skårer høyest på skalaen som måler sosial selvtillit	36	27 %
Lavest sosial selvtillit	Elevene som skårer lavest på skalaen som måler sosial selvtillit	36	27 %
<b><i>Akademisk selvtillit</i></b>			
Høyest akademisk selvtillit	Elevene som skårer høyest på skalaen som måler akademisk selvtillit	33	25 %
Lavest akademisk selvtillit	Elevene som skårer lavest på skalaen som måler akademisk selvtillit	40	30 %

**Vedlegg 4: Oversikt over bakgrunnsvariablene, definisjoner, antall elever og % av hele utvalget.**

Kategori	Definisjon	Antall (N)	% av hele utvalget (N = 133)
<b><i>Kjønn</i></b>			
Gutter	Guttene i utvalget	64	48 %
Jenter	Jentene i utvalget	69	52 %
<b><i>Demografisk plassering</i></b>			
Går på vestkantskole	Elevene i utvalget som går på en skole på vestkanten av Oslo	60	45 %
Går på østkantskole	Elevene i utvalget som går på en skole på østkanten av Oslo	73	55 %
<b><i>Foreldrenes fødested</i></b>			
Har to norske foreldre	Elevene i utvalget som oppgir at de har to norskfødte foreldre	71	53 %
Har to utenlandske foreldre	Elevene i utvalget som oppgir at de har to utenlandske foreldre	45	34 %

**Vedlegg 5: Korrelasjoner mellom selvvurderingsområdene.**

	Generell selvverd	Fysisk Utseende	Selv- respekt	Akademisk selvtillit	Sosial selvtillit	Nært Venn- skap	Sosial Aksept
Selvoppfattelse (Totalskår)	.89	.79	.87	.65	.72	.45	.74
Generell selvverd	1.00	.95	.90	.47	.44	.17	.52
Fysisk Utseende		1.00	.72	.40	.34	.11	.41
Selvrespekt			1.00	.48	.50	.23	.57
Akademisk kompetanse				1.00	.35	.19	.38
Sosial kompetanse					1.00	.80	.90
Nært Vennskap						1.00	.45
Sosial Aksept							1.00

## Vedlegg 6: Brev til rektor

Til rektor ved X skole

Dato: 28.02.2006

Institutt for lærerutdanning og  
skoleutvikling

Postboks 1099 Blindern  
0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70 / 4 48 56

Telefaks: 22 85 44 09

Vev-adr.: <http://www.ils.uio.no/>

### **SØKNAD OM TILLATELSE TIL DATAINNSAMLING OM UNGDOM, UTDANNING OG IDENTITET.**

Vi viser til tidligere kontakt med skolen v/ rektor Anne Katrine Bech Skogan og rådgiver Per Kristian Tro, om mulighetene for å gjennomføre en undersøkelse om ungdom, utdanning og identitet i to klasser, en yrkesfaglig og en allmennfaglig, ved Bredtvet videregående skole. Forskergruppen bak denne studien består av tre personer ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), Universitetet i Oslo, og prosjektet er støttet med særskilte stimuleringsmidler fra Universitetet i Oslo.

Studien har som mål å utdype våre kunnskaper om utdanningens betydning for unge menneskers identitetsutvikling og forholdet mellom skolens kunnskapskrav og elevenes læringserfaringer i skolen. Til å belyse de spørsmålene dette reiser, trenger vi informasjon om "livet i klasserommet" og de tankene elever og lærere gjør seg om dette.

Vi ber om tillatelse til å være til stede i to klasser ved Bredtvet videregående skole i en periode på fem til seks uker høsten 2006, nærmere tidspunkt fastsettes etter avtale med skolen. Gjennom klasseromsobservasjoner med bruk av videoopptak fra undervisningen i norsk og religion og etikk, håper vi å få gitt et rikt bilde av de pedagogiske prosessene i klasserommet og elevenes arbeid med fagene. Filmingen følges opp med intervju av læreren og noen av elevene i klassen. Vi ber også om tillatelse til å gjennomføre en mindre spørreundersøkelse blant elevene i skoletida for å få deres syn på hva som er viktig å lære i skolen, hvilken nytte de har av disse kunnskapene, den betydning dette har for å utvikle selvtillit, tro på seg selv og tanker om framtida.

Søknaden er klarert med utdanningsetaten i Oslo. Prosjektet er også meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. All registrering, lagring og bruk av data blir gjort i henhold til personopplysningslovens retningslinjer. All innhentet informasjon vil selvfølgelig bli anonymisert og behandlet konfidensielt, slik at verken elever, lærere, klasse eller skole vil kunne identifiseres etterpå.

Det understrekes at deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Samtidig vil undersøkelsens kvalitet være avhengig av at lærere og elever er villige til å åpne klasserommet for innsyn. Vi kommer gjerne tilbake til skolen med tilbakemelding om resultatene. Vi vil også gjerne avtale et møte der vi kan gi mer utfyllende informasjon om prosjektet. Spørsmål kan rettes til Hanne Sæthren Mostafa (22854834/[h.s.mostafa@ils.uio.no](mailto:h.s.mostafa@ils.uio.no)), Anne Kristin Bø (22844856/[a.k.bo@ils.uio.no](mailto:a.k.bo@ils.uio.no)) eller Sylvi Stenersen Hovdenak (22857877/[s.s.hovdenak@ils.uio.no](mailto:s.s.hovdenak@ils.uio.no)).

Med vennlig hilsen

Sylvi Stenersen Hovdenak  
Professor, ILS

Hanne Sæthren Mostafa  
Stipendiat, ILS

Anne Kristin Bø  
Stipendiat, ILS

## Vedlegg 7: Brev til lærere og samtykkeerklæring

Til lærer ved X klasse

Dato: 17.01.2007

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Postboks 1099 Blindern  
0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70 / 4 48 56

Telefaks: 22 85 44 09

Vev-adr.: <http://www.ils.uio.no/>

### - Et forskningsprosjekt om ungdom, utdanning og identitet

Vi er tre forskere ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), Universitetet i Oslo, som arbeider med en undersøkelse om *ungdom, utdanning og identitet*. Prosjektet er støttet med særskilte stimuleringsmidler fra Universitetet i Oslo. For å få tilgang til de opplysningene vi trenger i dette prosjektet, ber vi om lov til å samarbeide med elever og lærere i X og X ved X videregående skole om datainnsamlingen. Målet med prosjektet er at det skal gi oss mer kunnskap om

- hva elever og lærere mener det er viktig at elevene skal lære i skolen
- hvilken nytte elevene har av det de lærer
- den betydning skolen har for å utvikle elevenes selvtillit, tro på seg selv og tanker om framtida

Vi ber om tillatelse til å være til stede i klasse X og X i en periode på to til tre uker tidlig i vårsemesteret 2007. Nærmere tidspunkt fastsettes etter avtale med skolen. Gjennom klasseromsobservasjoner av undervisningen i norsk og religion og etikk i X, og norsk og studieretningsfag i X, håper vi å få gitt et bilde av de pedagogiske prosessene i klasserommet og elevenes arbeid med fagene. Observasjonene følges opp med intervju av lærerne i fagene og noen av elevene i klassene. Vi vil også be om tillatelse til å gjennomføre en mindre spørreundersøkelse blant elevene for å få deres syn på hva som er viktig å lære i skolen, hvilken nytte de har av disse kunnskapene, den betydning dette har for å utvikle selvtillit, tro på seg selv og tanker om framtida.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. All registrering, lagring og bruk av data blir gjort i henhold til personopplysningslovens retningslinjer. Forskerne tilknyttet prosjektet er underlagt taushetsplikt og alle data vil bli behandlet konfidensielt. Materialet vil bli anonymisert og opptak slettet ved prosjektslutt i juli 2009. Verken elever, lærer, klasse eller skole vil kunne identifiseres i materiale som publiseres.

Det understrekes at det er frivillig å delta og at både elever og lærer kan trekke seg underveis uten videre begrunnelser. Samtidig vil undersøkelsens kvalitet være avhengig av at lærere og elever er villige til å åpne klasserommet for innsyn. Vi kommer gjerne tilbake til skolen med tilbakemelding om resultatene fra prosjektet. Vi vil også gjerne avtale et møte der vi kan gi mer utfyllende informasjon om prosjektet. Spørsmål kan rettes til Hanne Sæthren Mostafa (22854834/[h.s.mostafa@ils.uio.no](mailto:h.s.mostafa@ils.uio.no)), Anne Kristin Bø (22844856/[a.k.bo@ils.uio.no](mailto:a.k.bo@ils.uio.no)) eller Sylvi Stenersen Hovdenak (22857877/[s.s.hovdenak@ils.uio.no](mailto:s.s.hovdenak@ils.uio.no)).

Med vennlig hilsen

Sylvi Stenersen Hovdenak  
Professor, ILS (sign.)

Hanne Sæthren Mostafa  
Stipendiat, ILS

Anne Kristin Bø  
Stipendiat, ILS



## **SAMTYKKEERKLÆRING**

### **Deltakelse i forskningsprosjektet om ungdom, utdanning og identitet**

---

**Lærers navn**

☐ Undertegnede godtar å være med i studien.

---

**Dato**

**Sted**

---

**Lærers underskrift**

## Vedlegg 8: Brev til foreldre med svarslipp

Til foreldre i klasse X ved X skole

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Postboks 1099 Blindern  
0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70/4 48 56

Telefaks: 22 85 44 09

Vev-adr.: <http://www.ils.uio.no/>

Dato: 17.10.2006

### - Et forskningsprosjekt om ungdom, utdanning og identitet

Vi er tre forskere ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, som arbeider med et prosjekt om *ungdom, utdanning og identitet*. For å få tilgang til de opplysningene vi trenger i prosjektet, ønsker vi å samarbeide med elever og lærere i klasse X ved X videregående skole om datainnsamlingen. Målet med prosjektet er at det skal gi oss mer kunnskap om

- hva elever og lærere mener det er viktig at elevene skal lære i skolen
- hvilken nytte elevene har av det de lærer
- den betydning skolen har for å utvikle elevenes selvtillit, tro på seg selv og tanker om framtida

For å kartlegge disse spørsmålene trenger vi informasjon om 'livet i klasserommet'. Vi søker derfor om tillatelse til å få være til stede i klasse X i fagene norsk og religion i en periode på en til to uker høsten 2006. Gjennom observasjon i klassen håper vi å få et bilde av hva som skjer i klasserommet og elevenes arbeid med fagene. Elevene vil bli bedt om å fylle ut et spørreskjema, og vi ønsker også å intervju noen av elevene for å få deres syn på hva som er viktig å lære i skolen, den nytte de har av det de lærer og den betydning dette har for deres tanker om seg selv og sin egen framtid.

For at vi kan gjennomføre denne studien, trenger vi skriftlig samtykke fra elevene. Foreldre som ikke ønsker at deres barn skal delta i undersøkelsen, kan fylle ut vedlagte svarslipp og levere den til klassestyrer.

Prosjektet er vurdert og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. All innsamling og lagring av data i dette prosjektet vil følge personopplysningslovens retningslinjer.

Det er frivillig å delta, og man kan trekke seg underveis uten videre begrunnelser. Elever som ikke ønsker å delta i videoopptakene vil bli plassert utenfor kameraets rekkevidde. Forskerne som arbeider med prosjektet har taushetsplikt, og alle data blir lagret utilgjengelig for andre. Alt materiale vil bli anonymisert og opptak slettet ved prosjektslutt i juli 2009. Verken elever, lærer, klasse eller skole vil kunne gjenkjennes i det som legges fram fra prosjektet.

Spørsmål om undersøkelsen kan rettes til Anne Kristin Bø (22 84 48 56 [a.k.bo@ils.uio.no](mailto:a.k.bo@ils.uio.no)), Hanne Sæthren Mostafa (22 85 48 34/[h.s.mostafa@ils.uio.no](mailto:h.s.mostafa@ils.uio.no)) eller Sylvi Stenersen Hovdenak (22 85 78 77/[s.s.hovdenak@ils.uio.no](mailto:s.s.hovdenak@ils.uio.no)).

Med vennlig hilsen

Sylvi Stenersen Hovdenak  
Professor, ILS

Hanne Sæthren Mostafa  
Stipendiat, ILS

Anne Kristin Bø  
Stipendiat, ILS

- Et forskningsprosjekt om ungdom, utdanning og identitet

## SVARSLIPP

---

**Elevens navn**

**Foreldres navn**

- ☐ Jeg/vi ønsker ikke at vår sønn/datter skal være med i spørreundersøkelsen
- ☐ Jeg/vi ønsker ikke at vår sønn/datter skal være med i intervjuer i dette prosjektet

---

Dato

Sted

Returneres til kontaktlærer

## Vedlegg 9: Brev til elevene med samtykke

**Til elever i X  
ved X skole**

**Dato:** 06.01.2006

**Institutt for lærerutdanning og  
skoleutvikling**

Postboks 1099 Blindern  
0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70/4 48 56

Telefaks: 22 85 44 09

Vev-adr.: <http://www.ils.uio.no/>

### - Et forskningsprosjekt om ungdom, utdanning og identitet

Vi er tre forskere ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, som arbeider med et prosjekt om *ungdom, utdanning og identitet*. For å få tilgang til de opplysningene vi trenger i prosjektet, ønsker vi å samarbeide med elever og lærere i klasse X ved X skole om datainnsamlingen. Målet med prosjektet er at det skal gi oss mer kunnskap om

- hva elever og lærere mener det er viktig at elevene skal lære i skolen
- hvilken nytte elevene har av det de lærer
- den betydning skolen har for å utvikle elevenes selvtillit, tro på seg selv og tanker om framtida

For å kartlegge disse spørsmålene trenger vi informasjon om 'livet i klasserommet'. Vi søker derfor om tillatelse til å få være til stede i X i fagene norsk og KRL i en periode på to til tre uker våren 2006. Gjennom videoopptak håper vi å få et bilde av hva som skjer i klasserommet og elevenes arbeid med fagene. Elevene vil bli bedt om å fylle ut et spørreskjema, og vi ønsker også å intervju noen av elevene for å få deres syn på hva som er viktig å lære i skolen, den nytte de har av det de lærer og den betydning dette har for deres tanker om seg selv og sin egen framtid.

For at vi kan gjennomføre denne studien, trenger vi skriftlig samtykke fra elevene. Vi ber dere lese gjennom den vedlagte avtalen og returnere den til skolen. Foreldre vil få eget brev om prosjektet.

Prosjektet er vurdert og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. All innsamling og lagring av data i dette prosjektet vil følge personopplysningslovens retningslinjer.

Det er frivillig å delta, og man kan trekke seg underveis uten videre begrunnelser. Elever som ikke ønsker å delta i videoopptakene vil bli plassert utenfor kameraets rekkevidde. Forskerne som arbeider med prosjektet har taushetsplikt, og alle data blir lagret utilgjengelig for andre. Alt materiale vil bli anonymisert og opptak slettet ved prosjektslutt i juli 2009. Verken elever, lærer, klasse eller skole vil kunne gjenkjennes i det som legges fram fra prosjektet.

Spørsmål om undersøkelsen kan rettes til Anne Kristin Bø (22 84 48 56 [a.k.bo@ils.uio.no](mailto:a.k.bo@ils.uio.no)), Hanne Sæthren Mostafa (22 85 48 34/[h.s.mostafa@ils.uio.no](mailto:h.s.mostafa@ils.uio.no)) eller Sylvi Stenersen Hovdenak (22 85 78 77/[s.s.hovdenak@ils.uio.no](mailto:s.s.hovdenak@ils.uio.no)).

Med vennlig hilsen

Sylvi Stenersen Hovdenak  
Professor, ILS

Hanne Sæthren Mostafa  
Stipendiat, ILS

Anne Kristin Bø  
Stipendiat, ILS

**- Et forskningsprosjekt om ungdom, utdanning og identitet**

**SAMTYKKEERKLÆRING**

---

**Elevens navn**

- ☐ Jeg godtar å være med i videomaterialet
- ☐ Jeg godtar å være med i spørreundersøkelsen

---

Dato

Sted

---

Elevens underskrift

Vennligst returner svarslippen til klassestyrer.

**Vedlegg 10: Meldeskjema sendt til NSD**

# Meldeskjema

for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Meldeskjema sendes per post,  
e-post eller faks, i ett eksemplar, til:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
Personvernombudet for forskning  
Harald Hårfagres gate 29  
5007 BERGEN

[personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no) / Telefaks: 55 58 96 50 / Telefon: 55 58 21 17

*Vennligst les veiledning bakerst*

<b>1. PROSJEKTTITTEL</b>		
<i>Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø.</i>		
<b>2. BEHANDLINGSANSVARLIG INSTITUSJON</b>		
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), Universitetet i Oslo		
Adresse: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling Universitetet i Oslo, Boks 1099	Postnr. 0317	Poststed: OSLO
<b>3. DAGLIG ANSVAR</b>		
Navn (fornavn - etternavn): Sylvi Stenersen Hovdenak, prosjektleder		
Institusjon: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), Universitetet i Oslo		
Arbeidssted (avdeling/seksjon/institutt) Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling	Akademisk grad/utdanning Dr. polit	Stilling Professor
Adresse – arbeidssted: Universitetet i Oslo, Boks 1099	Postnr. 0317	Poststed: OSLO

Telefon: 22 85 78 77	Telefaks: 22 85 44 09	Mobil: 47 40 01 03	E-postadresse: s.s.hovdenak@ils.uio.no	
<b>4. VED STUDENTPROSJEKT</b> ( <i>studiested må alltid være samme som arbeidssted til daglig ansvarlig</i> )				
Navn (fornavn - etternavn) på studenten:				
Studiested (avdeling/seksjon/institutt):			Akademisk grad/utdanning:	
Adresse – privat:			Postnr.:	Poststed:
Telefon:	Telefaks:	Mobil:	E-postadresse:	
<b>5. FORMÅL MED PROSJEKTET</b>				
<i>Problemstillinger, forskningsspørsmål, eller lignende.</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvordan er forholdet mellom læreplanen og ulike elevgruppers opplevelse av hva som er viktig kunnskap for dem i deres identitetsutforming?</li> <li>2. Hvordan begrunner elevene sine kunnskapspreferanser?</li> <li>3. Hvordan er forholdet mellom elevers og læreres syn på hva som er viktig kunnskap i skolen?</li> </ol>			
<b>6. PROSJEKTOMFANG</b>				
<input checked="" type="checkbox"/> Enkelt institusjon <input type="checkbox"/> Nasjonal multisenterstudie <input type="checkbox"/> Internasjonal multisenterstudie Angi øvrige institusjoner som skal delta:				
<b>7. UTVALGSBESKRIVELSE</b>				
<u>Beskrivelse av utvalget</u> <i>Gi en kort beskrivelse av hvilke personer eller grupper av personer som inngår i prosjektet (f.eks. skolebarn, pasienter, soldater, personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse).</i>	Utvalget i undersøkelsen omfatter <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ungdom i 10. klasse på ungdomstrinnet to klasser fra ulike sosiale miljø i Oslo.</li> <li>2. elever fra 3. året i videregående skole, to klasser fra allmennfag, to klasser fra yrkesfag, fra det samme området som ungdomsskolene</li> <li>3. Lærere i norsk, KRL (ungdomstrinnet) og religion og etikk (videregående skole)</li> </ol>			
<u>Rekruttering og trekking</u> <i>Oppgi hvordan utvalget rekrutteres og hvem som foretar rekrutteringen/ trekkingen.</i>	Strategisk utvalg blant instituttets partnerskoler (Skoler med fast samarbeidsavtale om praksisordning for PPU-studenter ved instituttet). Skolene skal representere ulike sosiale miljø i Oslo-området			
<u>Førstegangskontakt</u> <i>Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget.</i>	Søknad rettes først til utdanningsetaten i Oslo (se vedlegg 1). Anne Kristin Bø, Stipendiat v ILS, tar kontakt muntlig og skriftlig.  Anne Kristin Bø tar også kontakt for å klarlegge hvilke skoler det kan være aktuelt å rette en søknad til (utkast til søknad, se vedlegg 2)			
<i>Oppgi alder på utvalget</i>	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input checked="" type="checkbox"/> Ungdom (16-17år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år) Informantene går i 10. klasse, noen av dem vil muligens ikke ha fylt 16 år ved gjennomføringen av prosjektet			
<i>Antall personer som inngår i utvalget.</i>	60 elever og 4 lærere fra ungdomstrinnet 60 elever og 6-12 lærere fra videregående skole			

8. INFORMASJON OG SAMTYKKE	
<b>Informasjon</b> Oppgi hvordan informasjon til respondenten gis. <b>NB. Se veiledning for krav til informasjon.</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Det gis skriftlig informasjon (legg ved kopi av informasjonsskriv). 1. Informasjon til lærere, se vedlegg 3 2. Informasjonsskriv til elever og foreldre med samtykkeerklæring, se vedlegg 4
	<input checked="" type="checkbox"/> Det gis muntlig informasjon. Beskriv hva det informeres om. Før søknad sendes blir det tatt muntlig kontakt for å finne fram til skoler som kan være aktuelle i prosjektet. Det informeres om mål for prosjektet, innhold og framdrift. Tidsplan for innsamling av data legges i samarbeid med de aktuelle skolene.  Informasjon til Skolens ledelse, aktuelle klasselærere og elever i klassene som skal delta i undersøkelsen
	<input type="checkbox"/> Det gis ikke informasjon. Forklar hvorfor det ikke gis informasjon.
<b>Samtykke</b> Innhentes samtykke fra den registrerte? <b>NB. Se veiledning for krav til samtykke.</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Ja Oppgi hvordan samtykke innhentes (legg ved ev. kopi av samtykkeerklæring). Følger vedlagt, se vedlegg 3 og 4
	<input type="checkbox"/> Nei Gi en redegjørelse for hvorfor det anses nødvendig å gjennomføre prosjektet uten samtykke fra respondenten.
9. METODE FOR INNSAMLING AV PERSONOPPLYSNINGER	
Gi en kort beskrivelse av alle datainnsamlingsmetoder og datakilder som skal benyttes.	Følgende kilder vil bli benyttet i datainnsamlingen: 1. delvis åpent spørreskjema 2. i kombinasjon med kvalitative forskningsintervju med elever og faglærere i norsk samt KRL/religion og etikk 3. og observasjon i klasserommet. Til dette vil det bli brukt video- og lydopptak
10. DATAMATERIALETS INNHOLD	
Gjør kort rede for hvilke opplysninger som skal samles inn. Legg ved spørreskjema, intervjuguide, registrerings-skjema e. a., som foreligger ferdig utarbeidet eller som utkast.	Vi arbeider med å utforme spørreskjema og intervjuguide. Dette vil bli ettersendt til NSD så snart utkast foreligger.  Vi vil ikke innhente sensitive eller personidentifiserende data gjennom lyd, spørreskjema eller intervju
Behandles det sensitive personopplysninger?	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, oppgi hvilke: <input checked="" type="checkbox"/> Nei <div style="margin-left: 20px;"> <input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning.  <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling.  <input type="checkbox"/> Helseforhold.                     </div>



	<input type="checkbox"/> Seksuelle forhold. <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger.
Behandles det opplysninger om tredjeperson?	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, hvordan blir tredjeperson informert om behandlingen? <input checked="" type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Får skriftlig informasjon. <input type="checkbox"/> Får muntlig informasjon. <input type="checkbox"/> Blir ikke informert.
<b>11. INFORMASJONSSIKKERHET</b>	
Merk av identifikasjonsopplysninger.	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger Oppgi hvilke: <input type="checkbox"/> Navn, adresse, fødselsdato <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Indirekte personidentifiserende opplysninger Oppgi hvilke:
Dersom datamaterialet behandles elektronisk, oppgi hvordan direkte personidentifiserbare opplysninger (navn, 11-sifret fødselsnummer) registreres.	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger ( <i>spesifiser hvilke over</i> ) erstattes med et referansenummer som viser til en manuell/elektronisk navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.  Oppgi hvordan koblingsnøkkelen lagres og hvem som har tilgang til denne. Vi samler ikke inn direkte personidentifiserende opplysninger, men kommer til å operere med et referansenummer for hver enkelt elev. Det er da mulig å spore data fra den enkelte informant, f eks dersom det fremsettes ønsker fra enkeltpersoner om at deres data skal slettes. Kodingsnøkkelen oppbevares separat i låst arkivskap. Det er prosjektleder, Sylvi Stenersen Hovdenak som vil ha tilgang til kodingsnøkkelen.
	<input type="checkbox"/> Direkte personopplysninger lagres sammen med det øvrige materialet.  Oppgi hvorfor det er nødvendig med oppbevaring av direkte identifikasjonsopplysninger sammen med det øvrige datamaterialet:  <input type="checkbox"/> Annet  Spesifiser:
Hvordan skal datamaterialet registreres og oppbevares?  Sett flere kryss dersom opplysninger registreres flere steder.	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert pc tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Analoge lyd/bildeopptak <input type="checkbox"/> Pc i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Manuelt/papir <input checked="" type="checkbox"/> Pc i nettverkssystem tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Annet: tilhørende virksomheten Hvis annen lagring, beskriv nærmere: <input type="checkbox"/> Isolert privat pc <input type="checkbox"/> Privat pc tilknyttet Internett <input checked="" type="checkbox"/> Digitale lyd/bildeopptak
Sikring av konfidensialitet.	Beskriv hvordan datamaterialet er beskyttet mot at uvedkommende får innsyn i opplysningene? Materialet (Video/audio) lagres på egen server med begrenset adgang. Egne kodeskjemaer oppbevares separat (se foran).det lagres ikke materiale på nettet som kan koble personer og informasjon. Materialet er heller ikke personlig identifiserbart eller av sensitiv karakter. Spørreskjemaene blir makulert etter at svarene er registrert.
Vil prosjektet ha prosjektmedarbeidere som skal ha tilgang til datamaterialet på lik linje med prosjektleder?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja Oppgi hvilke: <input type="checkbox"/> Nei Det er kun personer som arbeider med prosjektet (Sylvi Stenersen Hovdenak, prosjektleder og professor ved ILS, Hanne Sæthren Mostafa, stipendiat ved ILS, og Anne Kristin Bø stipendiat ved ILS) som har tilgang til datamaterialet. Prosjektmedarbeiderne er kjent med NSD's retningslinjer for behandling av data og forplikter seg til å følge disse. Om det skulle bli aktuelt med nye medarbeidere på prosjektet må disse skriftlig forplikte seg til å følge retningslinjene.
Innhentes personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, beskriv hvilke opplysninger og hvilken form de har. <input checked="" type="checkbox"/> Nei

Overføres personopplysninger over eksterne nettverk (som Internett)?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, beskriv i hvilken situasjon dette gjøres og hvilken form opplysningene har.
Vil personopplysninger bli utlevert til andre?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, til hvem?
<b>12. VURDERING/GODKJENNING AV ANDRE INSTANSER</b>		
Er prosjektet fremleggespliktig for Regional komité for medisinsk forskningsetikk?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Dersom det anvendes biologisk materiale, er det søkt Regional komité for medisinsk forskningsetikk om opprettelse av forskningsbiobank?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Er det nødvendig å søke om dispensasjon fra taushetsplikt for å få tilgang til data?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Er det nødvendig med melding til Statens legemiddelverk?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Andre	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Angi hvem.
<b>13. PROSJEKTPERIODE</b>		
Oppgi tidspunkt for når datainnsamlingen starter – <u>prosjektstart</u> samt tidspunkt når behandlingen av personopplysninger opphører – <u>prosjektslutt</u> .	Prosjektstart (ddmmåååå):01.01.06  Prosjektslutt (ddmmåååå):31.07.09	
Gjør rede for hva som skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt.	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres. Gi en redegjørelse for hvordan datamaterialet anonymiseres. Materialet er heller ikke personlig identifiserbart eller av sensitiv karakter. Kodebok makuleres.  <input type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon Hvor skal datamaterialet oppbevares?  Gi en redegjørelse for hvorfor datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon.	
<b>14. FINANSIERING</b>		
Over UiO's budsjetter		
<b>15. TILLEGGSOPPLYSNINGER</b>		

<b>16. ANTALL VEDLEGG</b>	
<i>Oppgi hvor mange vedlegg som legges ved meldeskjemaet.</i>	<p><b>4 vedlegg:</b></p> <p>Vedlegg 1: Søknad til Oslo kommune, Utdanningsetaten</p> <p>Vedlegg 2: Søknad til skolens rektor/driftsstyre.</p> <p>Vedlegg 3: Informasjon med samtykkeerklæring til lærerne</p> <p>Vedlegg 4: Informasjon med samtykkeerklæring til elever og foreldre</p> <p>Intervjuguide og spørreskjema ettersendes så snart dette foreligger.</p>

Litteraturliste:

- Andersson, B.-E. (2001). *Ungdomarna, skolan och livet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Andreassen, I. H., Hovdenak, S. S., & Swahn, E. (2008). *Utdanningsvalg: identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforl.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen: reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (Vol. 15/2003). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers: har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* (Vol. 8/2009). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Barstad, A., Havnen, E., Skarðhamar, T., & Sørli, K. (2006). Levekår og flyttemønstre i Oslo indre øst. *Statistikkbanken*. Retrieved 26.05.10, 2010, from <http://www.ssb.no/innvandring/>
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste: oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *BMJ*, 314(7080), 572.
- Botta, R. A. (1999). Television images and adolescent girls' body image disturbance. *Journal of Communication*, 49(2), 22-41.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *AMERICAN PSYCHOLOGIS*, 32(7), 513-531.
- Brown, J. D., & Dutton, K. A. (1995). The thrill of victory, the complexity of defeat: Self-esteem and people's emotional reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 712-722.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (Vol. Third). New York: Oxford University Press.
- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011a). Elever som verdensborgere. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, 216-227.

- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011b). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), 69-85.
- Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A Theory of Self-Esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041-1068
- Clausen, S.-E. (2008). Barnas selvoppfattelse av egen kompetanse. In M. Sandbæk (Ed.), *Barns levekår - Familiens inntekt og barns levekår over tid* (Vol. 7, pp. 194-211): NOVA Rapport
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cooley, C. (1922). Chapter 5 - The Social Self - 1.The Meaning of "I". *Human Nature and the Social Order*, 168-210.
- Covington, M. V. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 85(1), 5-20.
- Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational & Child Psychology*, 25(2), 104-118.
- Crocker, J. (2002). Contingencies of Self-Worth: Implications for Self-Regulation and Psychological Vulnerability. *Self and Identity*, 1(2), 143 - 149.
- Crocker, J., & Knight, K. M. (2005). Contingencies of Self-Worth. *Current Directions in Psychological Science*, 14(4), 200-203.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Danielsen, I.-J., Skaalvik, E. M., Garmannslund, P. E., & Viblemo, T. E. (2009). *Analyse av Elevundersøkelsen 2009*. Kristiansand.
- Downey, G., Lebolt, A., Rincon, C., & Freitas, A. L. (1998). Rejection Sensitivity and Children's Interpersonal Difficulties. *Child Development*, 69(4), 1074-1091.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.

- Emler, N. (2001). *Self-esteem: the costs and causes of low self-worth*. Layerthorpe, York: Published for the Joseph Rowntree Foundation by YPS.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2006). *Barne- och ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fauske, H., & Øia, T. (2003). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forl.
- Fern, E. F., & Monroe, K. B. (1996). Effect-size Estimates: Issues and Problems in Interpretation. *Journal of Consumer Research*, 23.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: an ecological perspective*. Columbus: C.E.
- Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1983). Beyond the Looking-Glass Self: Social Structure and Efficacy-Based Self-Esteem. *Social Psychology Quarterly*, 46(2), 77-88.
- Giesecke, H. (1981). *Indføring i pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Greiff, P. (2005). *Mobbing, selvoppfatning og psykisk helse: teoretisk gjennomgang og resultater fra en undersøkelse i Namdalen blant elever i 6. og 9. klasse høsten 2002*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Groves, R. M. (2004). *Survey methodology*. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Harter, S. (1988). Manual for the the self-perception profile for adolescents. University of Denver.
- Harter, S. (1991). Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem The Puzzle of Low Self-Regard*. Cleveland: Plenum Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S., & Whitesell, N. R. (2003). Beyond the debate: Why some adolescents report stable self-worth over time and situation, whereas others report changes in self-worth. *J Pers*, 71(6), 1027-1058.
- Hauge, T. E. (1974). *Skolemiljø og elevholdninger: en undersøkelse blant elever i ungdomsskolen*. [Trondheim]: Tapir.

- Heggen, K., & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring: mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forl.
- Helland, H., & Næss, T. (2005). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning: en analyse av Elevinspektørene 2004* (Vol. 4/2005). Oslo: NIFU STEP.
- Hovdenak, S. S. (2004). *Elev i ungdomsskolen: om ungdom, utdanning og identitet* (Vol. 2004 nr 11). [Oslo]: Høgskolen i Oslo.
- Hovdenak, S. S., & Bø, A. K. (2010). Kunnskapsteoretiske tilnærminger relatert til elev- og lærerperspektiv *Kunnskap i skolen* (pp. s. 17-39). Trondheim: Tapir akademisk.
- James, W. (1892). The self *Psychology, American science series, briefer course* (pp. 176-216). New York: Henry Holt and Company.
- Judd, C. M., Smith, E. R., & Kidder, L. H. (1991). *Research methods in social relations*. Fort Worth: Harcourt brace Jovanovich.
- Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn: på vei mot et nytt verdigrunnlag for familien*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2005). *Psychological testing: principles, applications, and issues*. Belmont, Calif.: Thomson Wadsworth.
- Kernis, M. (2003). TARGET ARTICLE: Toward a Conceptualization of Optimal Self-Esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26.
- Kernis, M., & Waschull, S. (1995). The interactive roles of stability and level of self-esteem: Research and theory. *Advances in experimental social psychology*, 27, 93-141.
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C.-R., Berry, A., & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(6), 1190-1204.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft - Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. OSLO: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (2010). *På rett spor - Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. OSLO: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen - et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 344-358.

- Kristofersen, L. B. (2008). Barns skolehverdag: Prestasjoner, sosiale relasjoner og trivsel. In M. Sandbæk (Ed.), *Barns levekår - Familiens inntekt og barns levekår over tid* (Vol. 7, pp. 127-148): NOVA Rapport
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (2010a).
- Veileder til opplæringsloven kapittel 9a – elevenes skolemiljø (2010b).
- Kvalem, I. L., & Wichstrøm, L. (2007). *Ung i Norge: psykososiale utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Kvello, Ø. (2006). *Barns og unges vennskap: Empiri-og teorigjennomgang, en kvantitativ og kvalitativstudie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldre [n] de og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning*.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Lauglo, J. (2004). Innvandrerungdommers anspennelse på skolen. In P. Aasen, P. B. Foros & P. Kjøl (Eds.), *Pedagogikk og Politikk. Festskrift til Alfred O. Telhaugs 70-års dag*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Leary, M., & Baumeister, R. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in experimental social psychology*, 32, 1-62.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida?: norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv* (Vol. 4/2001). Oslo: Instituttet.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforl.
- Lund, T., & Christophersen, K.-A. (2008). *Innføring i statistikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, T., Kleven, T. A., Kvernbekk, T., & Christophersen, K.-A. (2002). *Innføring i forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. Hoboken, N.J.: John Wiley.
- Marsh, H. (2006). Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. London: Harper & Row.



- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University Press.
- Mecca, A. M., Smelser, N. J., & Vasconcellos, J. (1989). *The Social importance of self-esteem*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: toward a positive psychology of self-esteem*. New York: Springer.
- Nes, K., Strømstad, M., & Skogen, K. (2004). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen* (Vol. nr. 3-2004). Elverum: Høgskolen.
- NESH. (2006). Forskningsretningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. . *Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*, from <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Nordahl, T. (2003). *Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen*. [Oslo]: Læringscenteret.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (Vol. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2007). *Elever i og fra små og store skoler - Presentasjon av kartleggingsresultater i en kommune*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (Vol. 2. utgave). Oslo: Universitetsforl.
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke?: søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: Cappelen.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer* (Vol. 3:1995). Oslo: [Senteret].
- Opdenakker, M.-C., & Van Damme, J. (2000). Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 11(2), 165 - 196.
- Ordnett.no. Retrieved 11.02.2011, from <http://www.ordnett.no>

- Ormrod, J. E. (2008). *Human learning*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Osborn, M., Broadfoot, P., McNess, E., Planel, C., Ravn, B., & Triggs, P. (2003). *A World of difference?: comparing learners across Europe*. Maidenhead: Open University Press.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.
- PISA. The OECD Programme for International Student Assessment. Retrieved 26.03.2011, from <http://www.pisa.oecd.org>
- Rand, P. (2003). *Mestringsmotivasjon: en teoristudie*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Rosenberg, M., & Kaplan, H. B. (1982). *Social psychology of the self-concept*. Arlington Heights, Ill.: H. Davidson.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Rosenthal, R., Rosnow, R. L., & Rubin, D. (2000). *Contrast and Effect Sizes in Behavioral Research - A Correlational Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Ruf, D., Berner, M., Kriston, L., Lohmann, M., Mundle, G., Lorenz, G., et al. (2010). Cluster-randomized controlled trial of dissemination strategies of an online quality improvement programme for alcohol-related disorders. *Alcohol Alcohol*, 45(1), 70-78.
- Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A. (1992). *Livet i klasserommet*. [Oslo]: Cappelen.
- Seaton, M., Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2010). Big-Fish-Little-Pond Effect. *American Educational Research Journal*, 47(2), 390-433.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1981). Self-Concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1).
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of Construct Interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Skaalvik, E. M. (1982). *Selvoppfatning og skoleerfaringer*. [Trondheim]: Universitetet i Trondheim, Norges lærerhøgskole, Pedagogisk institutt.
- Skaalvik, E. M. (1984). Sammenhengen mellom skoleprestasjoner og selvoppfatning: betydningen av foreldreholdninger og kulturelle normer *Barns oppvekstmiljø* (pp. s. 182-206). Oslo: Aschehoug/Tanum-Norli.

- Skaalvik, E. M., & Kvello, Ø. (1998). *Barn og miljø: om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarheim, P. (2008). *Utdanningsspeilet 2007: analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge*.
- Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2000). *Social psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- Sørli, M.-A. (1998). *Mestring og tilkortkomming i skolen: fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning : delrapport 2 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 12c/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 12a/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Tennen, H., & Affleck, G. (1993). The Puzzles of Self-Esteem - A Clinical Perspective. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 37-54). New York: Plenum Press.
- Thorkildson, F. N. (2010). *Sosial kompetanse og relasjoner i skolen - En kvantitativ undersøkelse*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Tice, D. M. (1993). The Social Motivation of People with Low Self-Esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 37-54). New York: Plenum Press.
- TIMSS. Trends in International Mathematics and Science Study. Retrieved 26.03.2011, from <http://www.timss.no/>
- Trent, L. M. Y., Russell, G., & Cooney, G. (1994). *Assessment of self-concept in early adolescence* (Vol. 46). Melbourne, AUSTRALIE: Australian Psychological Society.
- Trickett, E., & Quinlan, D. (1979). Three domains of classroom environment: Factor analysis of the Classroom Environment Scale. *American Journal of Community Psychology*, 7(3), 279-291.

- Ulvik, M. (2009). Slik eleven ser det - skolens bidrag i unge menneskers liv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 97-109.
- Urdan, T., & Turner, J. C. (2009). Competence Motivation in the Classroom. In A. Wigfield & K. R. Wentzel (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 297-317). New York: Routledge.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of educational research*, 78(4), 751-796.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipp for opplæring*.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202-209.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer Relationships, Motivation, and Academic Performance at School. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279-296). New York: Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (2009). Peer Relationships, Motivation, and Academic Performance of School. In A. Wigfield & K. R. Wentzel (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 279-296). New York: Routledge.
- Wichstrøm, L. (1995). Harter's Self-Perception Profile for Adolescents: Reliability, Validity, and Evaluation of the question format. *Journal of Personality Assessment*, 65(1), 100-116.
- Zsolnai, A. (2002). Relationship Between Children's Social Competence, Learning Motivation and School Achievement. *Educational Psychology*, 22(3), 317-329.
- Øia, T. (2000). *Innvandrerungdom: marginalisering og utvikling av problematferd* (Vol. 3/00). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Øia, T. (2007). *Ung i Oslo - Levekår og sosiale forskjeller* (Vol. 6).
- Øia, T. (2007). *Ung i Oslo: levekår og sosiale forskjeller* (Vol. 6/07). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever: motivasjon, mestring og resultater* (Vol. 9/2011). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.